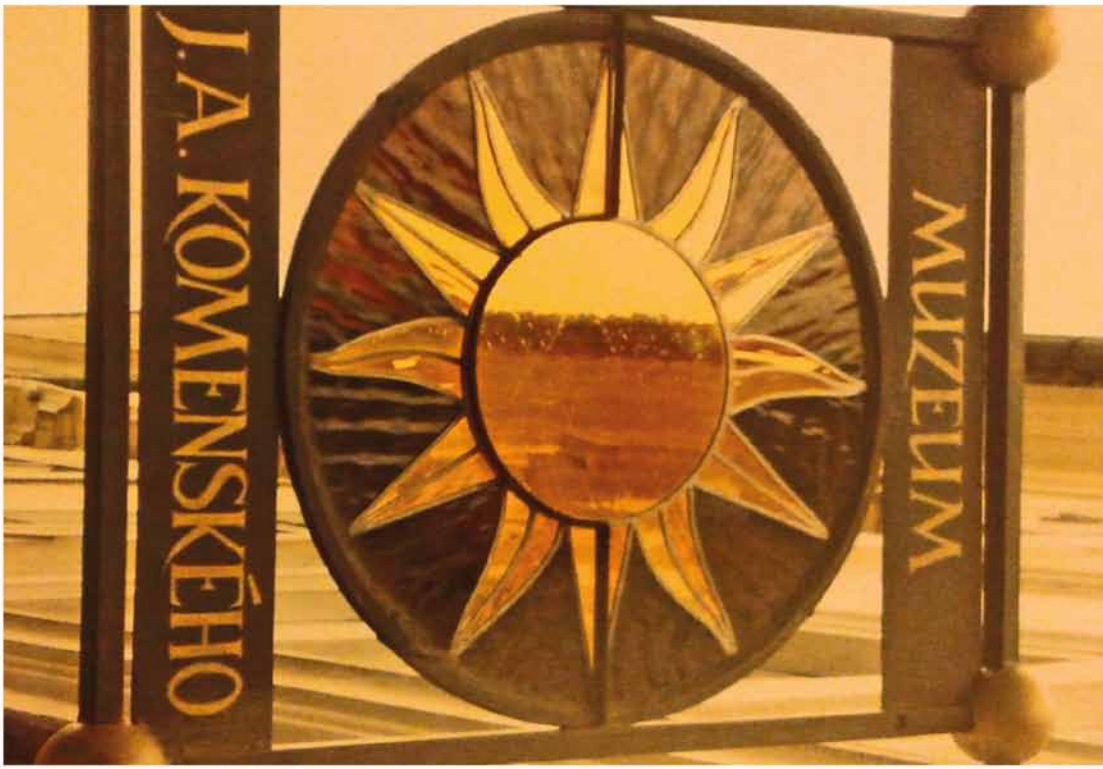
DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP.) **MARIA INÉS BARILA** **TERESA IURI**
CLAUDIA SUS **IVANA BOGUETTI** **FABIOLA DURAN**

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SICOPEDAGÓGICOS Y SOCIALES

isess
Instituto Superior de Estudios Sicopedagógicos y Sociales

DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas

VILMA PRUZZO (COMP.)
MARIA INÉS BARILA
TERESA IURI
CLAUDIA SUS
IVANA BOGETTI
FABIOLA DURAN

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SICOPEDAGÓGICOS Y SOCIALES

Didáctica general : investigación empírica y discusiones teóricas /
Teresa Iuri ... [et.al.] ; compilado por Vilma Pruzzo. - 1a ed. - Presidente
Derqui : AMAX ediciones, 2014.
E-Book.

ISBN 978-987-45384-4-4

1. Pedagogía. 2. Educacion. I. Iuri, Teresa II. Pruzzo, Vilma, comp.
CDD 370.15

Fecha de catalogación: 22/12/2014

DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas

Compilado por VILMA PRUZZO (COMP.)

Autores: MARIA INÉS BARILA, TERESA IURI, CLAUDIA SUS,
IVANA BOGUETTI, FABIOLA DURAN

Diagramación interior: www.estudioeditorial.com.ar

1ª edición 2014

Libro de edición argentina.

ISBN 978-987-45384-4-4

Todos los derechos reservados conforme a la ley.
Prohibida la reproducción de esta obra,
salvo en segmentos pequeños,
sin la debida autorización del autor y/o editorial.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina.

DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas

VILMA PRUZZO (COMP.)
MARIA INÉS BARILA
TERESA IURI
CLAUDIA SUS
IVANA BOGUETTI
FABIOLA DURAN

COMITÉ DE REFERATO
Dra. Susana Carena (UCCOR)
Dr. Luis Porta (UNMP)
Mg. Nelly Lagos San Martín (U. Bío Bío- Chile)
Mg. Martha Ardiles (UNC)

DEDICATORIA

A Miguel, que me ha acompañado incansablemente en mis conferencias, Seminarios y Capacitaciones: me pregunto si habrá alguien que maneje mejor mi pensamiento pedagógico;

A Miguel, compañero dispuesto a poner alas a la imaginación y a la creatividad: la Revista Praxis Educativa de la Universidad; el Canticuentos libro; el Canticuentos musical; el Canticuentos animaciones; el Canticuentos teatralizado en el Teatro Español; el CD de las Primeras Jornadas de Formación Docente 2012 de la Universidad Nacional de La Pampa han sido creaciones compartidas.

A Miguel, que mantiene vivo el sueño del Instituto Superior de Estudios Sicopedagógicos y Sociales que hoy inaugura la publicación científica de su primer libro.

A Rodrigo, compañero- historia de una de mis creaciones más queridas: el ISESS. ¿Quién hubiera dicho cuando entró al ISESS estrenando adolescencia que sería la mano derecha de mis locos sueños? Amasaste con paciencia cada uno de mis libros a los que diste vida y pasaste a formar parte de la familia en las largas charlas que compartiste generosamente con cada uno de nosotros y en especial con Lacho y su querida presencia.

PRESENTACIÓN

Vilma Pruzzo

Presento en este libro los aportes empíricos y las discusiones teóricas resultantes de la investigación *la F.O.DA. (Formación Docente articulada)* que he dirigido entre 2005 y 2014 en la Universidad Nacional de La Pampa.

Tal vez lo más original del trabajo haya sido poder coordinar un equipo interdisciplinario conformado por especialistas de distintas Universidades e Institutos Superiores conjuntamente con docentes de distintos niveles: primario, secundario y universitario y además de distintos países latinoamericanos y provincias argentina.

Han participado de esta investigación situada en el corazón mismo de la enseñanza -*la escuela, sus docentes y estudiantes*- especialistas de las siguientes Instituciones Superiores:

. Universidad Nacional de La Pampa.

. Universidad Nacional del Comahue.

. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

. Universidad Nacional de Córdoba.

. Universidad Nacional de La Plata.

. Universidad Católica de Córdoba.

. Univerisidad de la República, Uruguay

. Instituto Superior de Estudios Sicopedagógicos y Sociales.

Hemos incorporado además becarios de investigación que nos han acompañado tanto en el trabajo de campo como en la producción científica.

Debemos agradecer a las innumerables Escuelas Primarias, Colegios Secundarios y aulas superiores y universitarias que nos posibilitaron ejercitar una investigación comprometida con la problemática de la realidad y asistida por la esperanza del cambio a través de senderos científicos.

Este equipo interdisciplinario abocado a la Investigación Acción reunió un acopio empírico documental relevante no sólo por el abordaje de la misma problemática en espacios sociales diferenciados, sino también, por la lectura interpretativa de los datos desde distintas especialidades lo que ha permitido un complejo sistema de triangulación apuntalando la validez interna de la investigación.

A partir de este material recopilado hemos elaborado teoría didáctica y discutido críticamente perspectivas teóricas de otros autores con la idea de que construimos ciencia habilitando la discusión intelectual reconstructiva.

CAPÍTULO 1

LA DIDÁCTICA: SU RECONSTRUCCIÓN DESDE LA HISTORIA

Discusiones con Snyder y Palacios

Dra. Vilma Pruzzo

Mientras las distintas ciencias abrevan con interés en los aportes de los precursores preservando, por ejemplo, las concepciones de Arquímides, Hesíodo, Pitágoras, Heráclito, Galileo, Newton, los especialistas en Ciencias de la Educación han desarrollado una mirada hipercrítica y desautorizadora de los legados que, peyorativamente, consideran tradicionales. En este sentido Goodson (1995) señala que los actuales métodos de reformas educativas se adhieren a una contemporaneidad obsesiva, como si pudiera eliminarse toda ligazón con el pasado sólo con la convicción de lo ineludible y necesario del cambio. En otras miradas, el pasado se carga con todos los indicadores negativos de la enseñanza escolarizada. Los fantasmas quedan así en el pasado, en una concepción tranquilizadora, que no indaga sobre el presente ni se plantea el futuro al que deja abandonado en la mochila de las grandes utopías. Ambas resultan perspectivas deshistorizadoras de la Didáctica mientras, en forma paradójica, se sostiene la concepción epistemológica de la construcción histórica y social del conocimiento.

Este trabajo se estructura a partir de dos ejes hipotéticos: a.- La concepción del creador de la Didáctica, Juan Amós Comenio, se presenta en la actualidad y en forma predominante, a través de un enfoque

reduccionista y/o descontextualizado. Reduccionista, porque se recorta su pensamiento al ámbito puramente escolarizado de la enseñanza, aunque para el autor la enseñanza universal constituye el eje de un sistema sociopolítico democrático capaz de sostener la paz mundial. La reducción torna simple la complejidad de la enseñanza. Además, las ideas de Comenio suelen aparecer descontextualizadas tanto del momento histórico de su surgimiento y su entorno político social y económico -en medio de guerras religiosas y políticas, de persecuciones, muerte y pobreza- como de los propios antecedentes pedagógicos. Predominaba en ese momento, la enseñanza de los jesuitas encargada , por ejemplo, de preservar los cuerpos de conocimiento en monasterios aislados de la sociedad y de la vida, con internados de estricta disciplina destinados a élites escogidas. Solo en este contexto se vuelve significativa la concepción de una enseñanza destinada a TODOS y TODAS.

b.- El reduccionismo y la deshistorización del cuerpo fundacional del saber didáctico, fortalece una concepción simplista de la enseñanza que reduce su complejidad a la articulación de tres elementos en el difundido "triángulo didáctico": docente- alumnos- contenidos. Como consecuencia directa, es factible pensar Didácticas Especiales centradas en este "triángulo" que desestima la unidad compleja del sistema didáctico en donde interactúan política y poder; ética y valores; sociedad y cultura contextualizados en un momento històrico determinado, aspectos que profundizaremos en otros capìtulos. Simultáneamente, desde hace un siglo la palabra "tradicional" se carga semánticamente con los aspectos más negativos de las prácticas didácticas. Por ejemplo, en la perspectiva de Palacios (1984) muy difundida, Comenio queda como fundador de la escuela "tradicional" que imponía castigos corporales a los niños en una desvalorización que no tiene ningún sostén empírico, ni documental. Palacios no parece haber leído a Comenio que no figura en su bibliografía y rescata los aportes de Snyder que tampoco cita bibliografía de Comenio aunque lo critica acerbamente. Se van destruyendo los ejes conceptuales del discurso fundacional con lo que se cancela la mirada histórica para orientar la reflexión y la reconstrucción del saber.

LA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA DIDÁCTICA

En este marco, me interesa rescatar la visión del creador de la Didáctica Juan Amós Comenio (1592 – 1670) que en el siglo XVII inauguró, según Nassif (1958) la etapa científico natural de la Pedagogía. Piaget (1996) señalaría que "Al escribir su Didáctica Magna, Comenio contribuyó a crear una Ciencia de la Educación y una teoría de la Didáctica consideradas como disciplinas autónomas" (Piaget, 1996:49) Los dos eximios especialistas nos dejan, para nuestro asombro, un análisis reivindicatorio del Maestro, advirtiendo, sin embargo que "la diferencia esencial entre Comenio y nosotros es la que separa el pensamiento del siglo XX del pensamiento siglo XVII" (Piaget, 1996: 30).

> *Comenio, no es solamente el primero en concebir una ciencia de la educación en toda su amplitud, sino que colocó esta ciencia en el corazón mismo de una "Pansofía"*(conocimiento universal y completo) *que, de acuerdo con su pensamiento, debe constituir un sistema filosófico general. ¿Cómo explicarse esta presentación original y excepcional de los problemas, en pleno siglo XVII? ...* ***el arte de enseñar*** *debía constituir el foco de la "Pansofía" misma,* en la concepción de Comenio… (Piaget, 1996:25).

Piaget en este párrafo menciona como eje central del sistema, indistintamente a la ciencia de la educación o al arte de la enseñanza, pero en realidad Comenio se refiere sistemáticamente a la Didáctica y no a la Pedagogía.

Con respecto a la afirmación de Nassif (1958) acerca de que Comenio fue el fundador , en el siglo XVII, de la Ciencia de la Educación, tengo cierta reserva por considerarla incompleta: Comenio es a la vez el inspirador de una Didáctica científico natural y de un sistema que -sin aludir a la Pedagogía- sentó también sus bases. Ignorar el surgimiento primigenio de la Didáctica antes de la constitución de otras ciencias sociales y humanas (Sociología, Psicología, Antropología, Pedagogía,

etc.) ha contribuido a su descrédito con la apariencia de un saber improvisado y secundario respecto a otros.

> *El verdadero problema es, pues, hallar en las obras de Comenio, cuyo conocimiento ha sido admirablemente enriquecido por los hallazgos del personal que trabaja en el Instituto Comenius en Praga, no lo que se presta a comparaciones con las tendencias contemporáneas, pasando por alto el resto, sino lo que constituye la viva unidad del pensamiento del gran teórico y práctico checo, y* ***de comparar esa unidad****, como tal, con lo que nosotros sabemos y queremos hoy en día* (Piaget, 1996: 24).

LA ENSEÑANZA EN EL CENTRO DEL SISTEMA SOCIOPOLÍTICO

Las traducciones de la Didáctica Magna consultadas (Comenio, 1976; Comenio, 1996) mencionan escasamente lo pedagógico porque, en realidad, el centro de atención del autor es la Didáctica, cuya noción retoma de Ratke (1571-1635) y crea por primera vez su cuerpo teórico práctico. Su pensamiento recibió, entre otras, la influencia de Vives (1492-1540), Bacon (1561-1626), Ramus (1515-1572) que cobran unidad en el sistema comeniano. El titulo de la obra resulta significativo:

> *DIDACTICA MAGNA, que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas, aldeas, de cualquier reino cristiano de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser formada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura. Con brevedad, agrado y solidez. El fundamento de lo que aquí se expone esta tomado de*

> *la misma naturaleza de las cosas; Su verdad se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas; Su serie se dispone por años, meses, días y horas; y por ultimo se muestra el camino fácil y cierto para llevar a cabo esto con feliz éxito* (Comenio, 1996, 17).

El objeto de su obra es, sin lugar a dudas, **la enseñanza**. Logra, sin embargo, pensarla en su complejidad, sin aislarla de las estrechas vinculaciones que le dan sentido: en una concepción filosófica humanista que la incluye en un sistema social y político democrático capaz de sostener la paz universal. Todo este sistema está articulado desde una privilegiada perspectiva de la enseñanza inclusiva, que incorpora a los pobres y los ricos, a las mujeres y los hombre, a los nobles y los plebeyos, a los menos dotados…: TODOS, son en esta realidad todos los hombres y mujeres. Lo vemos así, a este monje luterano, luchando por la paz, en un mundo en guerra; bregando por la igualdad, en un mundo de desigualdades; con una visión democrática, en un mundo aristocrático y concibiendo organismos internacionales (un Parlamento universal) para la unificación de la ciencia en un corpus universal, cuya divulgación dependería de un sistema escolar perfeccionado bajo una dirección internacional. Un colosal sistema sociopolítico articulado desde la enseñanza universal. Su concepción excede los límites del triángulo didáctico en que se pretende resolver los problemas de la enseñanza.

En el vértice de su sistema expone sus reflexiones sobre el hombre, su concepción antropológica desde su óptica religiosa. Comenio comprende al hombre como microcosmos, que reproduce el macrocosmos -el orden natural universal originado por Dios- y reconoce su responsabilidad frente a las demás criaturas terrenales. El hombre como "criatura racional, criatura señora de todas las criaturas, criatura imagen y deleite del señor" (Comenio, 1976:9). Scheller (1964) retomaría luego ese lugar del hombre en el cosmos que la concepción antropológica comeniana le otorgara como responsable de todas las criaturas existentes: una adelanto de la concepción ecológica de la actualidad.

Desde su concepción metafísica Comenio sustenta una perspectiva que otorga a la enseñanza el status fundamental de hacer del hombre un Hombre. Insisto -especialmente para perder de vista el triángulo didáctico que surge muy posteriormente a este autor y que trajera tanto reduccionismo a la Didáctica- Comenio concibe que debe formarse al hombre para que alcance su finalidad en esta vida, es decir, la sabiduría, la honradez y la piedad, amalgamando conocimiento y valores. En este sentido considera la enseñanza como una responsabilidad de los gobernantes para que TODOS pudieran aprender TODO el conocimiento. Un ideal pansófico, inalcanzable para nuestra mirada actual, pero capaz de poner en cuestión la distribución del conocimiento-poder en manos hasta entonces, de élites religiosas escogidas. Propuso distribuir el saber, concetrado en los claustros, hacia toda la población. Y en el dominio de ese saber universal, según Comenio, no faltarían ideas para pensar, crear y **transformar la sociedad**. Describe a *la escuela* capaz de formar ese hombre como Talleres de la Humanidad exponiendo su crítica a la escuela verbalista de su tiempo. Propone un sistema escolar único y la obligación de las clases superiores de fomentar la educación de toda la juventud. Caracteriza "cuatro tipos de escuelas según lo que nosotros llamaríamos cuatro grandes periodos o etapas de la formación: infancia, niñez, adolescencia y juventud" (Piaget, 1996: 32): la escuela materna, la escuela común, la escuela latina y la academia. Analiza al niño en su desarrollo natural y esboza una concepción de las formas de adquirir conocimientos. Presenta una detallada propuesta para la organización y funcionamiento de la escuela, los grupos de aprendizaje, las correcciones de los trabajos, etc. En toda su obra planea la presencia del método capaz de hacer fácil y atractiva la enseñanza.

Por eso no puede concebirse a la Didáctica en la simple articulación de tres elementos del triángulo didáctico: su complejidad la transforma en un verdadero sistema cuyo centro es la enseñanza y en el que se toma en cuenta una concepción antropológica, una teoría del conocimiento, una incipiente psicología genética (Piaget, 1996), una renovación de la escuela concebida como taller de hombres – la escuela pansófica-

una minuciosa organización en tiempos y actividades, con diferentes alternativas según edades, y con una rigurosa descripción del método universal para enseñar todo a todos. Además pone énfasis en los conocimientos que se enseñarán en la escuela (las cuestiones actuales del curriculum): las ciencias, las artes, las lenguas, la religión. La enseñanza de las ciencias aparece como marca distintiva de esta escuela legada a la modernidad. La enseñanza tiene sin dudas un matiz religioso pero también político: aparece rotunda la concepción de la democracia, a través de la defensa de la igualdad de derechos de los hombres.

LAS MIRADAS CONTROVERTIDAS: EL MÉTODO

> *Injustamente relegado durante siglos... sus ideas alcanzaron la difusión universal que merecen quizá a partir del 300 aniversario de la aparición, en Ámsterdam, en 1657, de su "Opera didáctica omnia", que la UNESCO, en el curso de su Novena Sesión, realizada en Nueva Delhi, en 1956, decidió conmemorar, y a cuya celebración contribuyó publicando el "Jean Amos Comenio. 1592-1670. Pages Choisies" (*Weinberg, 1996:11).

En este párrafo, Weinberg señala la tardía difusión de las ideas de Comenio, aunque debería agregarse que a partir de la década del setenta los estudios superiores las presentan como representativas de la "escuela tradicional" que encarna todas las debilidades de la enseñanza escolarizada, en un enfoque que podemos calificar como reduccionista. Tal es el caso de la presentación que realiza Jesús Palacios (1978) de Comenio como fundador de la pedagogía tradicional:

> *La escuela tradicional significa, por encima de todo método y orden... La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación, a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra trazar el camino y llevar por él a sus alumnos... La*

noción de programa y empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano… El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación... nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión. La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior... Los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores... En este marco el papel de la disciplina y el castigo es fundamental"... (Palacios, 1978:18-19).

Palacios recorta las ideas de Comenio a los aspectos escolares, negándole toda vinculación con la vida, con el sistema social, con la divulgación del conocimiento y la preservación de la paz mundial, explícitamente sostenidas por este autor. Pero llama más la atención la tergiversación explícita del pensamiento del autor cuando señala que el manual escolar es la expresión del estricto orden que impone a sus alumnos. Agrega que para Comenio "nada debe buscarse fuera del manual". Sin embargo la lectura de los textos del autor desautoriza totalmente estas opiniones tenidas más de afectividad que de reflexión crítica.

Pecan los Preceptores que pretenden realizar la formación de la juventud que les está encomendada dictando y exigiendo mucho a la memoria sin una diligente investigación de las cosas (Comenio, 1976:67).

...hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino por el cielo y por la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas (Comenio, 1976: 87).

En las cuatro páginas que Palacios le dedica al maestro del siglo XVII, no hay menciones a la concepción sociopolítica de la enseñanza en el sistema comeniano, que tal como planteara Piaget, no puede analizarse desde fragmentos, deshechando la visión de la unidad que le da sentido.

Da la impresiòn que Palacios no ha leìdo la obra de Comenio porque no podrìa ignorar la crìtica severa que éste hace al verbalismo y a su insistencia a investigar la naturaleza.

Aparece desde inicio del discurso de Palacios (1984) que transcribimos, la crítica más generalizada que se le hace a Comenio en esta visión deshistorizada: la idea de un Método universal para enseñar, todo a todos. Hoy ya no podríamos hablar de un método único, ya que el siglo XX fue contundente al presentarnos el desmoronamiento de la idea de un método que permitiera asegurar el aprendizaje de todos, especialmente por la dureza con que nos enfrento al fracaso escolar, que es un fracaso fabricado y condena a la exclusión a importantes sectores de la sociedad (Perrenoud, 1990; Pruzzo, 1996). Pero, ubicándonos en el siglo XVII, sabemos que era una preocupación genuina de la época, en el ámbito del conocimiento. Comenio enfoca la búsqueda del *método universal*, como también lo harían Descartes, Galileo y Bacon, en sus propios ámbitos de estudio. Por eso no puede aislarse al hombre de su realidad sociohistórica, como ningún filósofo condenaría a Descartes por su búsqueda metódica insistente.

> (Todos ellos fueron)"…adelantados de la *modernidad singularizada precisamente por la investigación de ese método universal –que para algunos podía encontrarse empleando la razón y para otros a través de la experiencia- que permitiese , en segunda instancia alcanzar la unidad de los conocimientos y desentrañar su sentido* (Weinberg, 1996:16) .

La critica al método está hoy tan generalizada en las Ciencias de la Educación, que se ha abandonado su empleo. Edelstein y Rodríguez (1974) retoman con fuerza este concepto central de la Didáctica, y con el tiempo Edelstein (1996) lo reemplaza para hablar de "construcciones metodológicas" habilitando con el plural la posibilidad de crear singulares propuestas metodológicas adecuadas a la cultura de su tiempo (las tecnologías diversas), la cultura escolar, docente y crítica.

El pensamiento reduccionista asimila método a lo mecánico, a los pasos repetitivos, a lo técnico prescriptivo, a la receta sin sustento teórico.

> *Definimos el* ***método como conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado.*** *Recordando a Comenio, hemos visto como desde hace siglos se intenta establecer pasos universales que guíen la acción de los docentes.... Adoptaremos, como sugiere Stenhouse, la noción de estrategias de enseñanza... Porque este concepto permite dejar de pensar las practicas de enseñanza en función de pasos fijos para entrar en el terreno de principios de procedimiento más amplios* (Gvirtz, Palamidessi, 2002:147).

Pero no acuerdo en esta afirmación de los esclarecidos especialistas. La palabra "conducta" no dejó de usarse porque el conductismo la describió como resultante de un estímulo que originaba una respuesta exterior excluyéndose un proceso interno ya que la mente era concebida como una inexplicable caja negra. Simplemente, se la ha seguido usando modificando su campo semántico: como diría Piaget (1981) entre el estimulo y la respuesta se interpone el organismo, y sus procesos de asimilación, acomodación, adaptación. Tampoco los científicos han dejado de usar el concepto de método porque fue empleado por el empirismo. Lo que queda claro es que los pilares semánticas de cada disciplina pueden ser redefinidos resguardando su fertilidad en el campo, a la vez que se reestructuran en el marco de las concepciones teóricas. Pero en Didáctica, se ha mutilado cada una de las herramientas conceptuales llevándolas al destierro intelectual lo que la ha dejado cercenada en su estructura semántica, perdiendo conceptos que, sin embargo, otras disciplinas emplean.

No tenemos mas que analizar las actuales tendencias en las didácticas especiales para ver como prescriben reglas universales para la enseñanza: la única forma de aprender matemática, por ejemplo, es a través de la resolución de problemas que aparece redescubierta en la actualidad aunque en el siglo pasado fue muy difundida: el caso de la metodología investigativa (Garcia y Garcia, 1997) que se centra en la resolución de

problemas para facilitar aprendizajes integrados de distintas disciplinas escolares; el aprendizaje por descubrimiento autónomo (Gil Perez, 1986); la resolución de problemas (Aebli, 1973); el aprendizaje basado en problemas (). En el caso de Gvirtz y Palamidessi (2002) el "problema" se presenta como un factor mas del proceso de enseñanza, ampliando el triangulo didáctico, en el sentido de que al contenido se accede porque algo se constituye en problema para el aprendiz. Pero también puede ser entendido como una prescripción metodológica centrada en aspectos cognitivos que ignora otras fuentes de aprendizaje.

Según Bruner (1969) la curiosidad, como motivo intrínseco, desataría la resolución de problemas, pero también son motivos para el aprendizaje la reciprocidad y la competencia, anclados en aspectos afectivos. Por eso Ekstein y Rocco (1972) plantean la posibilidad de aprender, no para resolver un problema, sino para responder a "otro" que se ama: del aprendizaje por amor, al amor al aprendizaje. Considerar que la única forma de aprender es a través de un problema seria una característica mas del reduccionismo en la campo de la Didáctica. En el caso de la enseñanza de la escritura y lectura y a pesar de que Ferreiro (1986) aclara que no ha intentado prescribir reglas universales, hoy se escucha enunciar, en nombre de su teoría, principios didácticos universales: todos los niños tienen que aprender a escribir con letras mayúscula de imprenta; "deben" aprender a escribir desde el alfabeto, con el nombre alfabético de las letras y no su nombre fonético. Reglas metódicas universales, aunque se llamen técnicas.

En síntesis, destruir los soportes conceptuales de una disciplina, no la fortalecen, mas vale la dejan debilitar sin su estructura semántica. Pero lo mas grave de estos devaneos teóricos es que no han impactado en la mejora de las practicas docentes y por ende del aprendizaje: la escuela (sin métodos tradicionales, claro esta) sigue construyendo el fracaso que estigmatiza y excluye (Pruzzo, 1996).

Pero además, a pesar de que Comenio concibe su Didáctica en una mirada política de la enseñanza, pensando la posibilidad de una democratización del conocimiento y una transformación de la sociedad

por la educación, Gvirtz y Palamidessi (2002) proponen desechar el concepto de "método" porque "La idea de estrategias permite ver que la enseñanza… es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del como, por que y para que enseñar" (2002:147). Con lo cual coincidimos, pero no como justificación del reemplazo terminológico.

Alumnos pasivos- alumnos activos

Vamos a plantear algunas de las numerosas contradicciones que se perciben al contrastar el discurso de Palacios (1978) que hemos citado, con el del propio Comenio (1976). Mientras aquel considera que Comenio deja al alumno en un rol pasivo y fuertemente dependiente del adulto, al punto de tener que obedecer la voluntad de otras personas más que la suya propia, Comenio insiste en que el estudiante se guíe por su propia razón y no por la ajena.

> "*Que se le prepare para adquirir un conocimiento sólido y verdadero, no falso y superficial; es decir, que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas...* (Comenio, 1976:41).

Palacios (1984) critica la enseñanza libresca y verbalista que según su visión propone Comenio. Sin embargo el creador de la Didáctica desvaloriza la enseñanza verbalista y concibe el aprendizaje a partir del contacto con las cosas para acceder luego a las reglas.

> Las escuelas enseñan las palabras antes que las cosas, *porque entretienen el entendimiento durante algunos años con las artes del lenguaje y después, no sé cuando, pasan a los estudios reales,*

las matemáticas, la física, etc. Siendo así que las cosas son la sustancia y las palabras el accidente; las cosas el cuerpo, las palabras el vestido; las cosas la médula y las palabras la corteza y la cáscara. Deben presentarse juntamente unas y otras al entendimiento humano; pero en primer lugar las cosas, puesto que son el objeto tanto del entendimiento como de la palabra.

Pecan los preceptores que pretenden realizar la formación de la juventud que les está encomendada dictando y exigiendo mucho a la memoria sin una diligente investigación de las cosas. Y además los que quieren investigar e ignoran el modo, desconociendo como se debe abrir con suavidad la raíz y colocar los injertos de las doctrinas. Y por lo tanto, machacan a los discípulos como si el que quisiera abrir una planta emplease en lugar del cuchillo un palo o un mazo (Comenio, 1976: 56).

Comenio propone tres momentos del aprendizaje: la autopsia (comprender desde los sentidos), autocracia (retener en la memoria); y autopraxia (practicar). Piaget (1996) considera que la importancia de Comenio radica en haber centrado su mirada en el alumno que aprende desde la acción.

Es hasta en el campo de la de la enseñanza de los idiomas donde Comenio defiende el principio de la acción, insistiendo particularmente en el hecho de que los ejemplos deben preceder a las reglas: ya que la marcha natural del desarrollo consiste en que, en primer lugar se actúa, y solo después se reflexiona sobre las condiciones de la acción… Este principio de la actividad previa es interpretado por Comenio en el sentido más amplio. Es decir haciendo participar intereses y necesidades, o bien los motivos afectivos y el ejercicio funcional como manantial de conocimiento. En este sentido Comenio no quiere ejercicios en el vacío o mero adiestramiento por medio de acciones sino una actividad basada en el interés… Bovet cita, a este propósito, algunos ejemplos notables…No emprender una enseñanza sin

haber despertado de antemano el gusto del alumno(XXXII). Y también: ofrecer siempre algo que sea, al mismo tiempo, delicioso y útil (Piaget, 1996:35).

No es el alumno dependiente de la palabra de la autoridad, sino el alumno que aprende "haciendo" y que se reencuentra en el ejercicio operatorio piagetiano, o en el principio de la funcionalidad del aprendizaje de Ausubel (1973).

.Lo que ha de hacerse debe aprenderse haciéndolo. *Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo a esculpir; pintando a pintar, y saltando a saltar, etc., etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino* talleres*, destinados a los trabajos*. *Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio:* Construyendo construimos (Comenio, 1976: 75).

Por otra parte, la visión de Palacios (1984) acerca de la disciplina escolar basada en castigos corporales es también incorrecta ya que Comenio presenta explícitamente la prohibición de los mismos.

... Se ha de realizar esta preparación de la vida de modo que termine antes de la edad adulta..Con tal procedimiento, que se verifique sin castigo ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y de modo natural. (Así como el cuerpo vivo efectúa el aumento de su estatura sin disgregación ni distensión de los miembros, puesto que si con prudencia se aplican los alimentos, remedios y ejercicios, espontáneamente se transforman en Sabiduría, Virtud y Piedad) Comenio, 1976: 63)

Esta versión distorsionada de Comenio, en un escritor progresista y de gran difusión en nuestra lengua, ha logrado fuerte impacto en la docencia. Sin embargo al analizar la bibliografía empleada por Palacios para justificar su discurso, constato que no ha recurrido a las fuentes -las obras de Comenio- y que su versión se basa en la interpretación de Snyders en su Capítulo "Los siglos XVII y XVIII" publicado en *Los grandes pedagogos* de Debesse y Mialaret (1974) editado en Barcelona por Oikos Tau. La desacreditación de Comenio se difundió en nuestras Universidades hasta transformarse en una alusión vergonzante. Varias generaciones de docentes fueron formados en esta percepción de la "escuela tradicional" perpetuada con sus males desde Comenio. Por honestidad intelectual tendríamos que presentar al fundador de la Didactica desde la mirada habilitada por Piaget, analizando su pensamiento como un sistema, reconociendo las distancias históricas propias de contextos diferenciados pero que revelan ideas progresista por el propio marco de su época, aunque hoy consideraríamos desde perspectivas culturales distintas.

Como legado a nuestros futuros docentes, nos queda la posibilidad de volver a pensar la enseñanza, ya no enmarcada en un triángulo didáctico, o en miradas reduccionistas, sino como un sistema didáctico humanístico y social que incluye lo político, el ideal democrático que no podemos dejar de reivindicar para nuestros pueblos latinoamericanos.

ABORDAJE A LA PROBLEMÁTICA DEL GÉNERO

En una cultura que destinaba a las mujeres a labores domésticas en las que no debían incluirse la educación intelectual, el Maestro consideró necesario desechar la exclusión explícita defendiendo su derecho a la educación.

1 Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo.

1. *Lo que a continuación expondremos nos demostrará cumplidamente que no solo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos ... sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas.*

2. En primer lugar porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres; esto es criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador.

3. No existe ninguna razón por la que el sexo femenino deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos *(ya se den en lengua latina o en idioma patrio. Es también imagen de Dios partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la medicina y otras saludables para el humano linaje, le encomendó la profecía y se sirvió de ellas para increpar a los Sacerdotes y Obispos. ¿Por qué hemos de admitirlas a las primeras letras y hemos de alejarlas después de los libros?*

4. Nadie me objete aquello del Apóstol: no permito enseñar a la mujer (1. Tim. 2,12) *o lo de Juvenal en la sátira 6º "No tengo afición a hablar la matrona que junto a ti duerma, ni retuerza el entimema[1] con rotundo, ni sepa todas las historias". Ni aquello otro que pone Eurípides en boca de Hipólito: Odio a la erudita; no haya jamás en mi casa mujer que sepa más de lo que conviene a una mujer, pues ella tiene más astucia que los eruditos chipriotas.*

5. Todas estas cosas no son prueba contra nuestro aserto, puesto que nosotros pretendemos educar a la mujer, no para la curiosidad, sino para la honestidad y santidad. Y de todo esto lo

1 Silogismo que cuenta solo de dos proposiciones.

que más necesario sea para conocer y poder, ya para proveer dignamente al cuidado familiar, como para promover la salvación propia, del marido, de los hijos y de la familia.

6. *Si alguno dijera: ¿Qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas? Respondo: ocurrirá que formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie han de faltarles ideas para pensar, desear conseguir y obrar el bien.* (Comenio, 1976: 56)

CONFLUENCIA DE ARTE Y TEORÍA

Según Comenio (1996) la "Didáctica Magna expone el **artificio** universal para enseñar a todos, todas las cosas..." Weinberg (1996: 17). Algunos autores, como Beneditto (1987) retoman dicho concepto y mantienen la definición original. Sin embargo, por lo general se la presenta sólo como **arte.** En primer lugar, no es lo mismo arte que artificio y considero muy importante para nuestras posteriores reflexiones remarcar esta diferencia. Artificio deriva del griego "artificium" (de ars, artis-arte- y facer, hacer) definido como lo hecho con arte, pero también incluyendo teoría, ciencia o sistema (Macchi, 1948). Ya Dewey (1952) ha esclarecido que en un tiempo arte y ciencia eran términos virtualmente equivalentes. La gran distinción se establecía entre artes liberales y artes mecánicas. La gramática, la retórica, por ejemplo, ocupándose del lenguaje, de la interpretación literaria y de la persuasión eran consideradas superiores a la forja y la carpintería (artes mecánicas). Y este es el sentido que deseo destacar: la confluencia del arte con la especulación teórica para rescatar a la Didáctica de la marca que le dejara el siglo XX como disciplina normativa, técnica o prescriptiva. En este marco, la teoría sería elaborada por otras ciencias, por ejemplo la Psicología. Bruner (1963) señala: "Una teoría de la instrucción es prescriptiva en el sentido de que expone reglas respecto al modo más

eficaz de lograr conocimientos y destrezas. Una teoría de la instrucción es normativa...” (Bruner, 1969: 53).

> En la concepción del maestro Bruner (1969) correspondería a la Psicología del aprendizaje brindar el marco descriptivo y explicativo y a la Didáctica sólo establecer las normas para la acción que se derivasen de aquella teoría. En sentido contrario, Piaget (1996) señalaría: “Al escribir su Didáctica Magna (Comenio) y sus tratados especiales, contribuyó a crear una ciencias de la educación y una teoría de la didáctica, consideradas como disciplinas autónomas” (Piaget, 1996:49). En este sentido, voy a sostener que la Didáctica nace como **teoría y arte** de la enseñanza con metodología propia y objeto de estudio delimitado, en un marco de vocabulario técnico específico para su desarrollo. En nuestro tiempo, con diferente orientación epistemológica, cambios marcados de paradigma investigativo, nuevas concepciones del hombre, la cultura y la sociedad, rescato el legado histórico en el sentido de entender la Didáctica en su articulación de teoría y arte de la enseñanza.
>
> Comenio explica su propia construcción teórica señalando que expone sus ideas y las va comprobando de modo experimental: “... Pues el mismo conocimiento de las cosas va insensiblemente apareciendo, como el resplandor de la aurora, surge de la oscuridad profunda de la noche y mientras dura la vida recibe más y más luz... De un modo experimental lo comprobaremos”… Comenio, 1976: 3).

Es indudable que desea hacer una construcción teórica rigurosa y emplea el concepto “experimental” para señalar que extrae de la experiencia los ejemplos con que demuestra sus afirmaciones. No lo está usando en el sentido que luego se dio al método experimental

como realización de experimentos controlados para probar las hipótesis sostenidas, sino como lo observado y vivenciado.

Con esta advertencia, considero que Comenio sigue en su construcción teórica, rigurosos procedimientos argumentativos propios del enfoque filosófico. Para ello expone sus tesis e inmediatamente las sostiene empleando distintos recursos analíticos, que resulta lo original de su sistema. En esto consiste el "artificio": argumentos teóricos y creativas ayudas para esclarecer significados y sentidos. A veces son casos especialmente centrados en el mundo del trabajo del hombre, el arte mecánico. En el ejemplo siguiente, toma el caso del carpintero para ilustrar la necesidad de evitar la enseñanza verbalista y deductiva.

> *Apenas hay gramática que nos diga cómo se forma el lenguaje sino cómo se descompone; y ninguna fraseología nos muestra la razón de la composición y variación artificiosa de las frases. Nadie enseña la Física por medio de demostraciones visibles y experimentos; se reducen simplemente a la recitación del texto de Aristóteles o de otros... No han, hasta ahora, enmendado el error cuando es evidente que en él está la causa de que sea tan lento el aprovechamiento. ¿Por qué pues? ¿Acaso el carpintero enseña a sus aprendices el arte de edificar, destruyendo las casas? No, en verdad, sino todo lo contrario. Al construirlas les muestra cómo hay que elegir el material, y de qué manera hay que tomar las medidas adecuadas de cada cosa, serrarlo, labrarlo, ensamblarlo, en su propio lugar. Pues al que conoce el arte de construir no le es necesaria la enseñanza para destruir. Jamás ha aprendido alguien el arte de la construcción demoliendo, ni el arte del vestido deshaciéndolo (*Comenio,1976: 86).

Recurre también a las comparaciones que obran como actos lingüísticos que explican, aclaran, persuaden. En el siguiente párrafo se presenta la figura comparativa de la escuela como taller de hombres, y

se esclarece también la forma argumental con que Comenio fundamenta la teoría.

> "*Ahora tócanos demostrar que: En las escuelas hay que enseñar todo a todos... Sabiamente habló el que dijo que las escuelas eran TALLERES DE LA HUMANIDAD, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres... Las escuelas deben procurar formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones y piadosos de corazón. Lo demostraré tomando fundamento:*
>
> *I. De las cosas que nos rodean.*
>
> *II. De nosotros mismos.*
>
> *III. De Cristo* (Comenio, 1976: 33).

A partir de este párrafo enuncia ejemplos tomados del arte mecánico y de la naturaleza en cada uno de los tres aspectos.

Emplea además el razonamiento analógico brindando sustentos argumentales de singular belleza y originalidad en las que alterna creaciones del hombre y fenómenos de la naturaleza.

> *. Es posible llegar a conseguir que toda la juventud se instruya en letras, costumbres y ciencias, sin ninguna de las molestias habituales... Me dirán: la misma dificultad de las cosas hace que no todos logren comprenderlas. Y digo yo: ¿Dónde está la dificultad? ¿Existe, por ventura, algún cuerpo en la naturaleza de un color tan extremadamente oscuro que no pueda ser reflejado por el espejo si se lo coloca suficientemente iluminado? ¿Hay algo que no pueda reproducirse en un cuadro si el que debe pintarlo domina el arte de la pintura?¿Se nos puede presentar alguna semilla o raíz que no pueda ser recibida por la tierra y germinar con su ayuda con tal que haya quien sepa dónde, cómo, y cuándo hay que hacer cada operación? Más diré: No hay en todo el mundo roca ni torre de tal altura a la que no pueda subir quien tenga pies con tal que se empleen escaleras adecuadas o se caven en la roca escalones bien dispuestos, guarnecidos de parapetos*

> *contra los peligros del precipicio. Porque siendo muchos los que emprenden el camino con espíritu valeroso lleguen pocos a la cumbre de la ciencia, y los que llegan no lo hacen sino a fuerza de trabajo anhelo, desmayos y vahídos, cayéndose y volviéndose a levantar; no hay que asegurar que existe algo inaccesible para el espíritu humano, sino que los escalones no estén bien dispuestos, son estrechos, llenos de agujeros ruinosos; es decir que el método es pésimo. Es evidente que cualquiera puede llegar a la más elevada altura por grados bien colocados, completos, sólidos y seguros* (Comenio, 1976:44).

Recurro a su propio discurso porque es testimonio de la creativa habilidad para transformarlo en actos de habla y encender la convicción y la esperanza, promover la acción y sustentarla con metáforas de gran ductilidad y fuerza generativa. Esta característica, sin dudas, coadyuvó para el reconocimiento de sus propios contemporáneos, tanto de los pobladores que lo vivieron como maestro y lo protegieron durante las persecuciones, como desde la nobleza. Comenio recibió invitaciones de los reinos más diversos para concretar la creación de escuelas pansóficas, universales, capaces de enseñar a todos, todo. Sus argumentos expusieron la defensa inalienable del derecho a la educación adelantando el ideal característico de la modernidad: la igualdad de los hombres. En el párrafo mencionado, con su analogía del espejo nos sorprende con la presentación de la misma esencia de la diversidad, abriendo posibilidades, multiplicando caminos y explicando el método para llegar incluso a los que presentan limitaciones de entendimiento. La piedra tan oscura que menciona, representaría las cosas del mundo al que puede acceder el entendimiento (el espejo) mientras alguien lo "mantenga iluminado" habilitando el entendimiento. Pero a la vez, la analogía expone la responsabilidad de los adultos para ayudar a aprender, andamiar ese camino, facilitarlo. Más adelante, el conocimiento se presenta como torre elevada, como camino agobiante de transitar, pero no de imposible acceso si se construyen escalones bien esculpidos,

es decir, si se emplea un método seguro, completo y sólido. Amplia responsabilidad para el maestro.

Todas las analogías, a la vez, esclarecen el punto inicial de su razonamiento: la unidad del hombre con el proceso integral de la naturaleza. Vida natural y vida humana se desarrollan según los mismos principios naturales que se manifiestan en la unidad de la vida (el hombre como microcosmos refleja el orden del macrocosmos).

Finalmente, destaco otro de los artificios didácticos que emplea el maestro para exponer su teoría: recurre a la narrativa, hoy reconocida como importante mediador de los aprendizajes y también como procedimiento de la investigación cualitativa.

> *La historia nos señala el ejemplo de Temístocles, el gran jefe de los atenienses, que cuando joven era de un ingenio brusco (tanto que hizo exclamar a su preceptor: Niño, no has de tener término medio: serás un gran bien para la República o un gran mal). Y como algunos se maravillaron después de sus cambiadas costumbres, solía decir: Los potros indómitos suelen salir buenos caballos si se los adiestra rectamente. Así ocurrió con Bucéfalo, el caballo de Alejandro Magno. Viendo Alejandro que su padre Filipo desechaba por inútil un caballo en extremo indómito, que no aguantaba sobre su lomo a ningún jinete, exclamó: ¡Qué caballo pierden por no saberlo dominar! Y habiendo manejado el caballo con gran arte, sin latigazos, consiguió que, no sólo entonces, sino siempre, fuera su cabalgadura, y no puede hallarse en todo el orbe un caballo más generoso y más digno de tan insigne héroe. Plutarco que nos refiere esta historia, añade: Este caballo nos enseña que muchos ingenios que nacen despiertos perecen por culpa de sus educadores, que convierten a los caballos en asnos porque no saben gobernarlos rectos y libres (Comenio, 1976:46).*

Adviértase en el párrafo la visión de la responsabilidad de los docentes ante el fracaso de los estudiantes, la sutileza con que reniega

de los castigos (los latigazos) y la visión de una intervención que se enfoca hacia la libertad.

La didáctica implicaría la concepción teórica junto el arte de imaginar sistemas de representación simbólicas que faciliten la construcción de sentidos y significados. Es mucho más que una técnica de transposición didáctica, implica sapiencia (amplitud de conocimiento), manejo de los procedimientos semióticos y el arte para exponerlos con sencillez, y belleza. Por eso resulta tan importante este rescate para la formación docente, empeñada generalmente en preparar a los jóvenes para el manejo de información pero rara vez para el diseño de estos mediadores didácticos. Y aquí sería necesario agregar que Comenio usa también el concepto de "artificio" en el sentido de máquina o dispositivo ingenioso para lograr un objetivo con más facilidad, brevedad o perfección.

> *No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera fuera su número, como no lo es llenar mil pliegos diariamente de correctísima escritura valiéndonos de los útiles tipográficos; o utilizando el artificio de Arquímides, trasladar casas, torres o cualquiera otros pesos... Intentémoslo, pues, en nombre del Altísimo para dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado* (Técnica y belleza aunados) (Comenio, 1976: 51).

Las críticas a Comenio, como ya he señalado, se van a centrar en su idea del "orden" y "el" método, considerándolo como una restricción a la creatividad, como lo rígido y mecánico. A mi, me resulta esclarecedor su idea de "artificio" que encierra, como en Arquímides, tanto la teoría como el dispositivo que ayuda a comprenderla. La crítica, podría orientarse hacia el optimismo pedagógico que planea en toda su obra,

tal vez como una esperanza que se alienta en medio de la miseria de las guerras, la persecución, y el dolor personal.

Sobre este marco general acerca del "artificio" de enseñar, es necesario recordar que Comenio fue el creador de los primeros textos escolares así como de los medios audiovisuales con fines educativos. El Orbis Pictus su obra con trescientas ilustraciones y frases es el primer antecedente de la tecnología educativa. Algo que hemos perdido en nuestras escuelas desnudas, sin museos, ni bibliotecas de aula; sin videotecas, mapotecas, láminotecas... En la época tecnológica, sin tecnología educativa.

A MODO DE CIERRE

Comenio ha sido reconocido como el Newton de la educación por sus contribuciones al legado de un cuerpo científico capaz de albergar en su seno la perspectiva de la enseñanza para que el hombre conquiste su humanidad en el marco de una sociedad democrática y guardiana de la paz. Su colosal sistema necesitaba asegurar que otros pueblos no destruyeran esta posibilidad y de ahí que pensara que era necesario prever vínculo internacionales a través de tres organismos: 1.- los representantes de todos los estados reunidos en el TRIBUNAL MUNDIAL DE LA PAZ, para asegurar la justicia y la paz entre los pueblos y preservarlos de la devastación de las guerras; 2.- los representantes de los sabios y educadores, reunidos en el Colegio De la luz para preservar y fortalecer la ciencia y la educación de los pueblos; 3.- Los representantes de todas las iglesias en el CONSISTORIO MUNDIAL. Sus previsiones se concretarían con la creación de la ONU y de la UNESCO que le ha rendido homenaje como su propio precursor.

BIBLIOGRAFÍA

Äebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.* Buenos Aires:

Kapelusz.

Alliaud, A.; Duschatzky, L. (comp). (1992). *Maestros, Formación, Práctica y Transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Ausubel, D. (1973). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Bruner, J. (1968). *El proceso de la educación.* México: Uthea.

------ (1969). *Hacia la teoría de la instrucción.* México: Uthea.

Comenio, J. (1976). *Didáctica Magna*. Mëxico: Editorial Porrúa.

------ (1971). *Didáctica Magna.*Madrid, Reus.

------ (1996). *Páginas Escogidas*. Buenos Aires: A-Z Editora, ORLEAC, EDICIONES UNESCO.

De La Mora, L. (1996). Prólogo. En Comenio, J. *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Editorial Porrúa.

Dewey,J. (1952). *La Busca de la Certeza, un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción.* México: Fondo de Cultura Económica.

Edelstein, G - y Rodrìguez, A. (1974). El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica. En *Revista Ciencias de la Educación*, Año 4, Nº 12.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camillioni, M.; Davini, M. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Ekstein, R. y Rocco, L. (1972). *Del aprendizaje por amor al amor al aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

García, E. y García F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación.* Sevilla: Diada Editora.

Gil Pérez, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de la ciencia. Unas relaciones controvertidas. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Volumen 4 Nº2.

Goodson, L. (1995). *Historia del currículum.* Barcelona: Ed. Pomares.

Nassif, R. (1984). *Teoría de la Educación: Problemática Pedagógica Contemporánea*. Madrid: Cincel

Perrenoud, P. (1990) La construcción del éxito y el fracaso escolar. Morata, Madrid.

Piaget, J. (1996) Prefacio. La actualidad de Juan Amós Comenio. En *Comenio, Páginas Escogidas.* AZ Editoras. ORCALC- Ediciones UNESCO.

------ (1981). *Psicología, genética y educación.* Barcelona: Oikos Tau.

Pruzzo, V. (1987a). Evaluación curricular: las Dificultades lectoescritoras de los alumnos de 7° Grado la Provincia de La Pampa. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata.

PRUZZO, V. (1987b). *Investigación y Aprendizaje*. La Pampa: Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas, U. N. L. Pam.

------ (1990), *Temas controvertidos. Objetivos: guías metodológicas*. La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

------ (1995). Hacia una Escuela Democrática. En *Revista Praxis Educativa*, Año I, N°1.

------ (1997). *Biografía del Fracaso, Recuperación Psicopedagógica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

------ (1998). La transformación de la formación docente. Un caso: el profesorado de Inglés. En *Revista Praxis Educativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Pampa, Año N°III, N° 3.

------ (2002). *La transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías.* Buenos Aires: Espacio.

Palacios, J. (1978). La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laia.

Scheller, (1976). *El puesto del hombre en el cosmos.* Buenos Aires: Editorial Losada.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA, OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA

Vilma Pruzzo

Desde el punto de vista histórico, nos queda presentada la Didáctica como una ciencia y como un sistema filosófico integral que ubica en su centro el rol esperanzador de una enseñanza popular con el mandato político de formar hombres que pudieran preservar la paz universal. En la guerra que acosaba Europa en el siglo XVII, Comenio, un monje de Moravia pensaba la posibilidad de *enseñar* TODO el saber, a TODOS -ricos y pobres; nobles y plebeyos; hombres y mujeres- en una nueva institución, la *escuela* en la que se dedicó a enseñar al pueblo, que luego lo protegió en las persecuciones y el destierro. En su concepción, era posible esperar una *sociedad mejor* si en cada pueblo se creaban escuelas, que funcionaran como "talleres de hombres" para que cada uno conquistara su humanidad, su lugar de responsabilidad en este mundo, de modo de protegerse a sí mismo y a las restantes criaturas del universo. Y abogó entonces, para que representantes de todos los pueblos del mundo conformaran el *Tribunal Mundial de la Paz* (antecedente de la ONU) para concluir con el flagelo de las guerras. Así mismo, propuso que representantes de todos los educadores constituyeran el *Colegio de la Luz*, (antecedente de la UNESCO) para preservar y fortalecer la ciencia y la educación de todos los pueblos del mundo. Por eso la UNESCO le rindió homenaje al creador de la Didáctica, sin embargo, olvidado o denostado por muchos pedagogos del siglo XX (Snyders, 1974; Palacios, 1984, Narodosky). Poco leído y muy criticado, Comenio nos legó, para la Didáctica, **el profundo**

compromiso con la sociedad a través de un saber con la *enseñanza* como objeto de estudio. La Didáctica (con su origen en el siglo XVII) es así, la más antigua de las ciencias que hoy contribuyen al campo de la enseñanza: la Psicología, la Sociología, las Didácticas especiales, las Ciencias de la Comunicación, la Lingüística, nacidas en el siglo XX.

Tal como señalara Piaget (1996), no debemos pretender que las soluciones de Comenio se adecuen a nuestro siglo, porque su contribución más importante es la delimitación que hizo de problemas educativos en su vinculación con la sociedad, problemas aun vigentes en la actualidad y hacia los que se orienta la investigación didáctica cuando se la entiende en íntima relación con los flagelos que acosan a los pueblos: la desigualdad, la pobreza, la injusticia, la exclusión.

LA ENSEÑANZA, ESA PRÁCTICA HUMANA, POLÍTICA Y SOCIAL.

Nuestras disciplinas comparten con las demás Ciencias Sociales y Humanas las limitaciones que implican la existencia de perspectivas divergentes y discusiones epistemológicas sin resolver, por ejemplo, sobre objeto de estudio, métodos de investigación, sistemas de validación, tal como sucede en la Psicología, la Lingüística, la Sociología, entre otras. Pero eso no implica paralizarnos o estancarnos en discusiones antinómicas, sino más bien hacernos cargo con urgencia de la responsabilidad social de la enseñanza y preguntarnos por ejemplo, quién defiende el derecho a aprender de nuestros niños y jóvenes, que están siendo excluidos del ámbito del conocimiento justamente en la sociedad del conocimiento.

> *Los niños y niñas latinoamericanos "sobreviven" muchos años en el sistema escolar. Sin embargo, lo hacen en condiciones cualitativamente diferentes… Para muchos,* resulta *el inicio y el fin de una corta experiencia educativa marcada por el fracaso impuesto por la repetición obligada y por la expulsión prematura… un proceso de* <u>*inclusión excluyente*</u>*. Ayer la exclusión era una barrera que se ponía en la puerta de la escuela. Hoy la exclusión*

está dentro de la escuela… El monopolio del conocimiento es una de las más brutales formas de exclusión y segregación vividas históricamente por los más pobres. Gentile, P. 2007: 27-85.

El monopolio del conocimiento implica que en nuestras sociedades son pocos los que aprenden los saberes legitimados, y muchos más los que quedan excluidos de esos cuerpos del saber. Es la forma en que se prolonga la injusticia social, y se condena prematuramente a muchos niños a entrar al mundo de los excluidos y de la más extrema desigualdad. Mientras el sistema abre las puertas de la escuela a todas y todos, adentro de esa escuela se fortalece el fracaso escolar y el **no aprendizaje**. Unos pocos monopolizarán el saber en la sociedad del conocimiento y entonces las diferencias culturales con que los estudiantes enfrentan la escolaridad se transforman en distancias escolares. La igualdad no se conquista desde el discurso inclusivo, sino depende de prácticas reales que enfrenten las desigualdades y por ende la exclusión. La trayectoria escolar de los que no aprenden esos saberes, que unos pocos terminan monopolizando, implica verdadero sufrimiento personal (Pruzzo, 1996) que desestabiliza al yo con la angustiante vivencia de sentirse diferente, humillado, excluido. Por lo tanto, tras el no aprendizaje existe tanto un impacto afectivo como cognitivo, debilitándose las herramientas intelectuales para afrontar los problemas de la vida cotidiana. Cuando se queda excluido del mundo del conocimiento paralelamente se desarticulan las posibilidades de empleos con salarios dignos, se abren las puertas de la marginalidad donde no existen sistemas de seguridad social, créditos, viviendas, trabajo: las puertas de la pobreza y de la exclusión de los derechos básicos del ciudadano.

Nos queda el camino de la desesperanza y el desencanto o de la posibilidad de instaurar nuevamente los sueños capaces de desentrañar los mecanismos educativos distorsionantes para habilitar trayectorias posibles hacia la lucha contra la exclusión social. esa lucha pasa necesaria, aunque no únicamente, por la escuela, no ya desde los macro

indicadores educativos, sino motorizando la investigación y la reflexión hacia el centro mismo de la enseñanza donde es posible reinstalar la utopía del compromiso educador para que nuestros niños y niñas puedan aprender.

Y en este caso habremos habilitado la enseñanza como práctica humana, moralmente comprometida con los "otros", los "nuevos" al decir de Arendt (1997), a los que ayudamos a introducir en este mundo hecho por los vivos y por los muertos, pero que se renueva sin cesar por los nacimientos. Si amamos este mundo debemos asumir la responsabilidad de "salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable." (Arendt, 1996: 208). De esta manera, nos devuelve la responsabilidad moral que implica hacernos cargo de los nuevos, para "incluirlos" en nuestro mundo, pero a la vez, potenciarlos en el desarrollo del pensamiento creativo, la imaginación y la utopía que los impulse a la renovación. Así, los nuevos aprenden en forma integrada a ser, hacer y pensar.

En este sentido, la enseñanza se concibe también en su *dimensión política*, en cuanto implica actualizar relaciones humanas. "… la política trata del estar juntos, los unos con los otros de los diversos… La política surge en el *entre* y se establece como relación" (Arendt, 1997: 45). La enseñanza se transforma así en ámbito de las interacciones que potencian la participación y permiten aprender a pensar y actuar en forma colaborativa "los unos con los otros de los diversos". Implica relaciones de reciprocidad con distribución de poder para crear comunidades participativas. No significa pensar igual a los otros, sino activar las regulaciones que se necesitan para pensar "con" los otros, en relaciones de reciprocidad y distribución de poder. Por lo cual, la enseñanza es *comunicación* porque supone interacciones que incluyen el mundo de los deseos, de los afectos, de los saberes cotidianos y en las que el *docente* actúa como mediador de la cultura. Es, en este sentido un

artista que crea *mediadores y mediaciones* para relacionar a los nuevos con el mundo de la vida y facilitar oportunidades para la apropiación de saberes. Sin embargo, es necesario esclarecer la falta de acuerdos sustanciales respecto a nuestra disciplina. Por ejemplo, Ardoino (2005) pone énfasis marcado en la búsqueda de los orígenes, el enraizamiento de una palabra. "Como las raíces de un vegetal de un ser vivo que utiliza la memoria, el tiempo, la duración, lo vivido. Señalo la importancia de la idea de raíz en educación… Es necesario conocer el arraigo, la raíz, el origen y no excluirlos" (Ardoino, 2005: 23) Sin embargo al abordar los conceptos de Pedagogía y Didáctica parece olvidar el arraigo, el origen, la historicidad misma de las mismas y señala:

> *Vamos a definir la Pedagogía como la disciplina a la vez prescriptiva y científico descriptiva, mientras la Didáctica hace lo mismo pero para la transmisión de contenidos, o sea para la especificidad de una disciplina* (Ardoino, 2005: 26).

Retomo las raíces, el arraigo de la Didáctica para discutir esta perspectiva de Ardoino que niega el surgimiento de la Didáctica como un sistema pensado para transformar la sociedad, luchar contra las injusticias y extender el conocimiento- poder a los sectores más desprotegidos de la sociedad. Su perspectiva la reduce a la transmisión de contenidos de una disciplina (Matemática, Historia, Lengua…) que no es más que encerrar nuestra ciencia en un triángulo didáctico centrado en el saber que se enseña, mutilando el campo discipplinar. No renuncio, sin embargo a la perspectiva epistemológica de la Didáctica tal como he desarroollado en diversas publicaciones [2]. Sostengo, en cambio, la necesidad de que toda enseñanza ponga al estudiante en situación semejante a las formas de construcción del saber, tal como lo señalara Bruner (1963). Si se enseña Biología a través de la interaccion con los seres vivos, si se enseña Historia buceando en documentos y fuentes diversas. Es claro que

2 Véase Pruzzo, Vilma (1999) *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje.* Buenos Aires, Editorial Espacio

Ardoino deshecha la didáctica General reemplazándola por didácticas especiales que pierden de vista que se enseña en un contexto histórico social con culturas diferenciadas y sistemas de poder que impactan de igual manera en la enseñanza de cualquier disciplina.

Considera que la enseñanza no se vincula con el *saber ser*, sino sólo con el *saber saber* y el *saber hacer*, y "La Didáctica, aun cuando se torne Didáctica General, no se preocupa de la psicología del alumno, o de la psicología del profesor y aun menos de las interacciones… Sólo ocasionalmente en el espacio escolar las prácticas de la enseñanza se interesan en la comunicación" (Ardoino, 2005:27- 29). No comparto estas limitaciones que establece el maestro. En primer lugar, porque la enseñanza aún con las limitaciones que señalaremos, no se dirige a una mente racional sino a sujetos de derechos al que se necesita acercarle las herramientas de la ciudadanìa que les permita luchar contra la injusticia social, las lamentables condiciones de vida a la que son sometidas, apuntalando formas solidarias de vida que exalten los valores del respeto por la vida y por nuestro planetaa. No formamos robots al que pasamos informaciones para que sean capaces de "hacer" según las órdenes impartidas. Formamos ciudadanos aptos paara la cooperación moral e intelectual, capaces del ejercicio de la libertad y por ende de creatividad. En segundo lugar señala el autor que "la didàctica no se preocupa por la psicologìa del alumno, o de la psicologìa del profesor y menos de las interacciones" con lo que la vuelve a ubicar como una disciplina que sòlo se ocupa de las cuestiones tècnicas acerca de la transmisión de un saber. La tìpica concepción bancaria de la enseñanza que tanto criticara Freire cuando se comete el error de entender la transmisión como mero pasaje de saberes a la cabeza de los alumnos. Lo cual podrìa quedar a cargo de una máquina, porque tampoco el autor la concibe como interacciòn. Adhiero en cambio a las tendencias crìticas actuales que conciben la enseñanza como acciòn y màs precisamente como interacción fundada en el discurso, que compromete moralmente a los participantes.

Nuestra concepción no se funda en opiniones de expertos sino en la investigación situada que nos ha permitido intervenir e influir aobre la realidad. Por eso, en este caso particular que nos ocupa desarrollamos durante 9 años el proyecto Hombres para la democracia[3] que logrò el funcionamiento de la escuela como una pequeña Repùblica gobernada por los estudiantes. Por eso, porque nuestros graduados se han insertado en cargos políticos de los más variados partidos, o militan en gremios y asociaciones de bien público no puedo aceptar que la enseñanza no se vincula con el "saber ser".

En nuestra perspectiva, la enseñanza es comunicación, es el ámbito vincular social donde se intercambian significados y se producen efectos de sentido. Por eso señalaría Pichon Riviere (1984) que la comunicación es el riel del aprendizaje poniendo en sintonía comunicativa a los sujetos de la educación. Tenemos en cuenta, además que "Para Vigotsky, el proceso de aprendizaje tiene carácter sociocultural ya desde el principio. El verdadero sujeto del aprendizaje es una totalidad integradora que incluye al niño, al adulto y al instrumento simbólico proporcionado por la cultura" (Kozulin, 2000: 17). El adulto retoma un rol fundamental encargándose de la mediación, a través del empleo de instrumentos y signos.

Esas herramientas son sociales, (ni hereditarias, ni individuales) son producto de la historia sociocultural, por eso el énfasis en la mediación semiótica que se establece. En este sentido, la enseñanza es una práctica social, en la que el discurso (construcción histórica y social) se aparece simultáneamente como uno de los instrumentos psicológicos básicos y como función psicológica superior. Señala Kozulin (2000) que el concepto de instrumentos psicológico remite a los recursos culturales simbólicos -signos, textos, fórmulas y fundamentalmente, el lenguaje- que permiten

3 Véase Pruzzo, V. (1985). Proyecto Parera: Hombres para la democracia. En Revista Praxis Educativa, Universidad Nacional de La Pampa, Año I N° 1 : 29 a 39.

activar pensamiento, memoria, atención, formación de conceptos y otras funciones superiores, de manera que resulten apropiadas en nuestra cultura[4]. La perspectiva interaccionista en la enseñanza, habilita el desplazamiento del interés docente por los objetivos –que sigue muy vigente en las planificaciones- por la centración en las mediaciones y los mediadores que se pueden crear para que el alumno logre apropiarse de los contenidos culturales.

LAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICO-EPISTEMOLÓGICAS

En este marco, no podríamos dejar de señalar la existencia de perspectivas diferenciadas que he categorizado teniendo en cuenta el origen epistemológico de las mismas como Didáctica ingenua; Didáctica teórica; Didáctica interaccionista.

Una de las hipótesis presentada en mi libro Biografía del fracaso escolar (Pruzzo, 1999) intenta establecer las relaciones entre una didáctica ingenua y el fracaso escolar (¿o fracaso de la enseñanza?) Hoy usaré nuevamente esta categoría conceptual por su vigencia epistemológica.

Así como Bourdieu (1988) habla de una "sociología espontánea" me referiré a la Didáctica ingenua como aquel conjunto de teorías sobre la práctica de enseñar que han elaborado los docentes, en parte desde su propia biografía escolar, pero también con los aportes de una formación caracterizada por la desvinculación de la teoría respecto a la realidad del aula. A esto se suma el impacto cultural de un mundo globalizado y estructuras interiorizadas de un pasado colectivo en el que tuvieron escaso peso la investigación y los aportes progresistas de las propuestas didácticas de la Escuela Activa. Pero nuestra investigación, a lo largo de estos treinta años nos ha señalado que igualmente se incorporan a

4 Véase sobre el particular los aportes de Vigotsky (1984); Luria (1984); Cole (1999); Bruner (1989); Wertsch(1988); Egan (2000); Olson (1994); Bronckart (2008).

estas teorías de los docentes, las prescripciones de los especialistas -la experticia- aquellos agentes esstatales que no investigan pero conforman en nuestro país equipos técnicos con acceso a los grupos de poder que planifican y ejecutan las políticas educativas. En un pasado no muy lejano, que hoy se ha reactivado, nos hablaron de las bondades de pensar verbos característicos para los objetivos y de construir instrumentos que garantizaran evaluaciones objetivas – como después prescribió la Ley Federal de Educación-. Y entonces es admisible afirmar que las teorías ingenuas de los docentes se organizan acríticamente, conjugando principios contradictorios: discursos constructivistas, junto a versiones técnico conductistas; aportes de las teorías críticas, junto a perspectivas positivistas; desvalorización de las construcciones didáctico-metodológicas, mientras se siguen prescripciones de acción inflexibles (metodologías) que los especialistas han presentado como verdades insoslayables.

En este sentido discrepamos con quienes afirman que las capacitaciones no están realizando aportes: están siendo funcionales al desconcierto al prescribir prácticas obligatorias que se "aplican" en el aula sin seguimiento de investigación. Cuando ponemos la esperanza en el desarrollo profesional de los docentes como intelectuales críticos, esperamos que reflexionen sobre sus prácticas para mejorarlas. Pero sus marcos conceptuales, conformados por teorías ingenuas estarían obturando esos procesos de reflexión. Y al no disponer de un abanico de propuestas didácticas que habiliten pensar las diferencias, la comparación, la evaluación, se fortalece la "prescripción" de los expertos como la única verdad y su aplicación se vuelve acrítica y confirmatoria. De esta manera, cualquier propuesta alternativa que no entre en los parámetros de las prescripciones oficiales despierta las defensas confirmatorias y se la deshecha en base a rótulos muy difundidos que forman parte de la didáctica ingenua: conductista, sistémico, empirista, positivista… De esta manera, se clausura la problematización y se refuerzan los rituales del sentido común.

LA DIDÁCTICA TEÓRICA

Sería producto de investigaciones que aportan enunciados descriptivos explicativos de la enseñanza, pero disociándolos de los procedimientos de acción porque se elaboran afuera del aula. Schwab lo advirtió claramente al considerarlas una huida del campo, una huida de la complejidad del objeto de estudio: la enseñanza en contextos situados. En este sentido, se han realizado vinculaciones riquísimas con aportes de las más diversas disciplinas. Pero dejan planteado el interrogante acerca de los aportes reales a la transformación educativa que nuestros pueblos están necesitando.

Ya afirmaba Dewey (1937) en las primeras décadas del siglo XX:

> *El valor de la investigación teórica para la práctica educativa es indirecto: consiste en ofrecer instrumentalidades intelectuales que puedan ser utilizadas por el educador...* ***Las reglas no funcionan directamente respecto a la práctica*** *y sus resultados, sino indirectamente. ..* (Dewey, 1937:31).

Enuncia explícitamente su visión del docente investigador con las habilidades disponibles para poner a prueba los resultados de la investigación teórica, y de esta manera aceptarla, transformarla o deshecharla.

En la actualidad estamos asistiendo a la multiplicación de estos aportes didácticos teóricos. Coincido con Davini (1996) cuando señala que estas construcciones teóricas se constituyen en meta-metateoría. Además, estarían reforzando la idea de un docente "aplicador" de las construcciones mentales de otros. "Estamos, así, en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a "su peso excesivo". (Davini, 1996: 56).

LA DIDÁCTICA INTERACCIONISTA: LA INVESTIGACIÓN SITUADA

La Didáctica interaccionista se construye en el ámbito de la realidad situada espacial e históricamente. Diría Freire que la praxis como la enseñanza no es especulativa en su origen: se va construyendo en la realidad situada interactuando con las ideas intuitivas, reflexionando sobre la teorías construidas, comparando, desechando, transformando en este articulación dialéctica de teoría y práctica. Esta mirada suscinta sobre el desarrollo de la Didáctica nos habilita la entrada en cuestiones epistemológicas que podrían develar nuevas alternativas en la construcción de saber didáctico y de las que sólo presentaremos tres aspectos relevantes.

1º- Las discusiones teóricas resultarían infructuosas si no se **sometiera la práctica científica a una reflexión que en lugar de centrarse sobre la ciencia hecha se enfoque sobre la ciencia que se está haciendo** (Bourdieu, 1988).

Esta tarea de carácter epistemológico consiste en descubrir en la práctica de la investigación misma el pasaje de una aproximación más lejana a otra más cercana de la realidad indagada; pero también remite al compromiso del investigador con la actitud permanente de vigilancia epistemológica que, en el esfuerzo por captar la lógica del error, pueda construir la lógica del descubrimiento y someter las construcciones de la ciencia a rectificaciones metódicas permanente. En nuestra larga tarea de investigación, hemos advertido la fragmentación de la comunidad de investigadores didácticos, que se han atomizado en grupos incomunicados. Mientras se enuncia la pérdida de las certezas que antes brindaba la ciencia, se elabora teoría encriptada, clausurando la reflexión sobre la misma, como si fuera resultado incuestionable y cuyo proceso de construcción no pudiera ser revisado. Si estamos hablando de "enseñanza" el debate más que instalarlo en la teoría debería sostenerse

en el campo mismo de la acción de enseñar: someterlo a la prueba de la investigación situada compartida con los docentes.

Parece que mientras el discurso didáctico se centra argumentativamente sobre el **alumno y** sus posibilidades autónomas para construir aprendizajes, al momento de la acción, sólo se respeta la libertad de los investigadores (que pueden o no involucrarse en la transformación de la enseñanza en comunidades críticas) y en los docentes que asesorados por especialistas pueden adherir a posturas teóricas sobre la enseñanza en forma de experimentaciones masivas con nuestros estudiantes. Extraña que, a pesar del centramiento discursivo en el alumno, no se siga longitudinalmente su aprendizaje o su no-aprendizaje. Es preciso, no sólo establecer el debate, **sino habilitar los estudios longitudinales en la enseñanza.** Incluso los mismos perderían sentido si no son sometidos a una reflexión **pública** sobre la ciencia que se está haciendo. Hemos perdido de vista el riesgo social de una investigación sobre la enseñanza que difunda sus resultados sin hacer seguimiento de su "aplicación", de manera de garantizar a nuestros estudiantes el derecho a aprender. Los cambios que introducimos en la enseñanza (¿cambios experimentales?) no deberían relegar a los alumnos del conocimiento, ni limitarlos en sus posibilidades, ni cercenarlos en la construcción de su propia subjetividad. En estos casos, hay un centramiento en la libertad de quien enseña, sin la vigilancia epistemológica sobre la construcción didáctica que está implementando. Podemos tomar como caso de análisis, la enseñanza de la matemática que desplazó en la década del setenta la orientación vigente para reemplazarla por la teoría conjuntista, teoría que tardaron mucho en aprender nuestros docentes y que desalentó, en su abstracción, la construcción de aprendizajes significativos. Posteriormente, y sin haberse investigado cuáles fueron los aprendizajes logrados y cuáles los obstáculos que determinaron limitaciones en las competencias construidas, se la abandonó para instaurar un nuevo sistema al que nadie tendrá la obligación de seguir desde la investigación.

En realidad lo que se está haciendo es poner en riesgo innecesario a toda la población escolar en el ámbito de un conocimiento legitimado socialmente. Los resultados de las investigaciones de las Didácticas Especiales pueden transformarse en rígidas prescripciones –más nocivas que el método didáctico tan criticado- por esa "aplicación" masiva donde la clase se concibe como un todo de sujetos homogéneos que pueden aprender de una única forma posible. En este sentido es necesario habilitar la discusión intelectual, por la imperiosa necesidad de abandonar posturas irreconciliables desde la teoría, mientras la realidad educativa nos enrostra nuestra impotencia como intelectuales para revertir la situación de jóvenes que llegan a la universidad sin las competencias básicas para la comprensión de textos o que se pierden del circuito escolar en nuevas formas de exclusión de los sectores más vulnerables de la sociedad. Tal vez no hemos advertido que si en lugar de centrarnos en especulaciones teóricas, buscáramos aportes empíricos que sustenten las cualidades de nuestras teorizaciones para la mejora educativa, estaríamos brindando un aporte a la democratización de nuestra enseñanza.

2º. Siempre criticamos la sacralización del método de investigación, concebido como pasos esquemáticos universales y abstractos, coincidiendo con Bourdieu (1988) acerca de que el método no puede ser disociado de la práctica investigativa misma y de la teoría que la sostiene. De este modo las **operaciones técnicas de la investigación** (lo metodológico) volverían a incluirse en la jerarquía de los actos epistemológicos. En este caso, en lugar de transformar el método en recetas científicas o prescripciones abstractas, se impone el ejercicio de la vigilancia epistemológica y se subordina el uso de operaciones técnicas a un examen sobre las condiciones y límites de su validez. Toda operación técnico metodológica debe repensarse en el caso particular de la práctica investigativa abordada. Si empleamos el análisis documental, por ejemplo de cuadernos escolares, la investigación puede brindar aportes descriptivos explicativos sobre una enseñanza que obtura el

aprendizaje, pero no podemos pretender con ese análisis la transformación de la acción didáctica. De ahí la necesidad de incluir la investigación acción con rigurosidad metodológica que implique espacios públicos de reflexión para la mejora. La lucha que debemos iniciar consiste en peticionar ante el estado la revalorización de la investigación didáctica situada y se la ubique entre las líneas prioritarias de investigación.

CONCLUSIONES

En síntesis, el mejor aporte que podemos hacer para una enseñanza relevante en nuestras aulas devastadas sería volver la mirada a la investigación, pero especialmente a la investigación acción colaborativa en la que comunidades de especialistas y docentes creen alternativas didácticas rigurosamente sometidas a vigilancia epistemológica pública. La Didáctica General, con su legado histórico de más de 350 años, debe profundizar su incidencia en la realidad educativa para custodiar el aprendizaje de los "nuevos" y habilitarlos para enfrentar creativamente la renovación cultural y la inclusión social. Esta posibilidad puede transformarse en una retórica expresión de deseo si las Didácticas Especiales se siguen construyendo de espaldas al campo de la Didáctica General o si ésta disciplina, siguiendo una tradición teórica, no abreva en la realidad situada del aula en un esfuerzo mancomunado que una a especialistas y profesores en la investigación. Por eso resultan oportunas las palabras de Freire (2002) instando a los y las profesoras a desligarse de los expertos defendiendo sus derechos e intereses. En nuestra perspectiva, sería desligarse de la mochila de la didáctica ingenua que portan como resabio de prohibiciones (No hagas más cuentas. No hagas lecturas en voz alta…no hagas…) y de prescripciones universales de los expertos. Por eso los insta a que puedan:

> *... rechazar el papel de simple seguidoras dóciles de los "paquetes" que producen los sabelotodo y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su*

autoritarismo, y segundo,... de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear... Uno de los objetivos esenciales de los paquetes es viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas. Y la extravagancia de esa expectativa está precisamente en la contradicción frontal entre el comportamiento pasivizado de la maestra, esclava del paquete, domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía y en la autonomía de su escuela, y lo que se espera de la práctica de los paquetes: niños libres, críticos, creativos. (Freire, 2002: 15).

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

--------- (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós- ICE- UAB.

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bourdieu, P.; CHamboredon, J.; Passeron, J. (1988). *El oficio de sociólogo.* México: Siglo XXI Editores.

Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires: Miño y Dávalos Editores.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural.* Madrid: Morata.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Bruner, J. (2002) *La fábrica de Historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

------ (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uthea.

------ (1968) *El proceso de la educación*. México, Uthea

CFCE y MECyT, Presidencia de la Nación Argentina. (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2º Ciclo de EGB/Nivel Primario.*

Comenio, J. (1978). *Didáctica Magna.* México: Porrúa.

Cirigliano, G. (1967). *Educación y futuro.* Buenos Aires: Editorial Columba.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado.* Madrid: Ediciones Akal.

Darós, W (1982) Encuadre epistemológico de la Didáctica experimental. En *Didáctica Experimental*. Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencia de la Educación. Año 1. Número 1.

Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación.* Buenos Aires: Losada.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión.* Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

------ (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Río de Janeiro: Siglo XXI.

García Canclini (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Buenos Aires: Gedisa.

Guillén de Rezzano, C. (1967). *Didáctica General.* Buenos Aires: Kapelusz.

Gentile, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.

Kouzolin, J.(2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Buenos Aires: Paidós.

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Mercante, V. (1911). *Metodología especial de la Enseñanza Primaria.* Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.

------- (1918). *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria. El espíritu de los nuevos métodos*. Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.

------- (1925). *Charlas Pedagógicas 1890-1920.* Buenos Aires: M. Gleizer Editor.

------- (1927). *Maestros y Educadores.* Tomo I. Buenos Aires: Gleizer Editor.

------- (1927). *Maestros y Educadores.* Tomo II. Buenos Aires: Gleizer Editor.

------- (1930). *Maestros y Educadores.* Tomo III. La Plata: Sin datos de Editor.

Mestre Gómez, U.; Fuentes González, H.; Alvarez Valiente, I. (2004). La Didáctica como Ciencia: una necesidad de la Educación Superior en nuestros tiempos. En revista *Praxis Educativa* Año 8, Nº VIII. Santa Rosa: UNLPam.

Nervi, R. (1981). *Didáctica Normativa y Práctica Docente.* México: Editorial Kapelusz Mexicana.

------- (1987). Hitos en la Pedagogía Argentina. Clotilde Guillén de Rezzano. En *Suplemento Educativo Diario La Arena.* 24 de Octubre, p.25.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y escritura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* Barcelona: Laia.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (1996). Prefacio. La actualidad de Juan Amós Comenio. En *Comenio. Páginas escogidas*. Buenos Aires: AZ- Editora Ediciones UNESCO

--------- (1984). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique

--------. (1973). *Estudios de Psicología Genética.* Emecé: Buenos Aires.

-------- (1985). *Psicología y Pedagogía.* Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.

-------- (1963). Psicología de la Primera Infancia*.* En Katz. *Manual de Psicología.* Madrid: Morata*.*

PRUZZO, V. (2007). Las tensas relaciones entre Didáctica y "las" Didácticas. En *Revista Praxis Educativa.* Año 11, Nº XI. pp. 57-73.

-------- (2005). La Reforma Educativa. El rol de los intelectuales. En *Revista Praxis Educativa*. Año 9, Nº IX. Edulpam.pp. 7-9.

-------- (2004). "Las prácticas de la enseñanza que dificultan la comprensión" en Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas. Año VI, Nº 6.

--------- (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

-------- (1999). Evaluación de las concepciones personales. En PRUZZO, V. *Evaluación Curricular:Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

-------- (1996). Los contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. El rol de los intelectuales. En Revista Praxis Educativa. Año 2 Nº II, pp.56-61.

-------- (1994). Después de la Ley Federal de Educación. En *Revista Praxis Educativa.* Año III, Nº 5, pp. 30-34.

------- (1987). *Didáctica de las Ciencias Naturales* investigación aprobada por Resolución Nº 14/87 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

------ (2002) *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

------ (1999) *La biografía del fracaso.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

Tomachewski, K. (1983). *Didáctica General.* México: Grijalbo.

Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria.* México: Trillas.

Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA ENTRE LA PRAXIS Y LA POIESIS APORTES A LA DIDÁCTICA GENERAL

Discusiones con Grundy, Carr y Kemis

Vilma Pruzzo

1.- INTRODUCCIÓN

Presento en este trabajo los constructos teóricos elaborados a partir de la investigación Fo.D.A- Formación Docente Articulada- luego de una prolongada permanencia en aulas de todos los niveles. La Investigación Acción permite articular tres importantes actividades: a.- la comprensión de las estructuras significativas de la acción educativa por medio de la participación en la misma, recuperando la perspectiva de los participantes a partir de relaciones intersubjetivas; b.- la intervención sobre al ámbito de la práctica en un encuadre en que se retroalimentan teoría y práctica con el objeto de la transformación y c.- la producción de teoría que da inicio a un nuevo ciclo de IA.

La inestabilidad e incertidumbre del mundo educativo en ese encuentro subjetivo dentro del aula me plantea la necesidad de esclarecer sentidos y significados sobre la enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica (Camilloni, 1996). Con ese objetivo, planteo una mirada histórica sobre las concepciones sostenidas en el siglo XX y discuto la perspectiva planteada por pedagogos críticos como Carr (1988), Kemmis (1988)

y Grundy (1991) a la luz de los aportes empíricos brindados por la investigación.

LA IMPRESCINDIBLE MIRADA HISTÓRICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA.

Para comprender los retos que enfrentamos los expertos y profesores de Didáctica, en este siglo XXI, concibo imprescindible presentar un rápido enfoque sobre las influencias filósoficas, pedagógicas y psicológicas del siglo pasado que impactaron en las prácticas educativas.

A principios del siglo XX, la irrupción del positivismo en nuestro país movilizó la aparición de la investigación educativa científica a través de la figura de Víctor Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, cuya tarea trascendió a Ginebra. Allí, "Quedaron sorprendidos de los métodos y propósitos que perseguíamos… No podían explicarse los 3000 alumnos que la Facultad disponía para las experiencias" (Mercante, 1925: 106, 107). Sin embargo, la entrada de la corriente espiritualista de raíz italiana interrumpió drásticamente la investigación educativa criticada por su enfoque experimental. Al cancelarse la investigación, se inmovilizó la construcción científica de la Pedagogía y la Didáctica hasta las últimas tres décadas del siglo XX . He concebido a esta etapa como el origen de las tres pérdidas educativas del siglo XX: la pérdida de la investigación; la pérdida de la articulación teoría-práctica en la formación de docentes (a principios de siglo XX las Escuelas Normales insertaban a los estudiantes en las prácticas de aula desde su primer año); la pérdida de métodos -retomados en su tratamiento y reivindicación desde la década del setenta por Edelstein y Rodríguez (1974)- y la pérdida de los recursos didácticos para la enseñanza (Laboratorios; aulas-taller; museos escolares; bibliotecas de aula; materiales didácticos múltiples para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Exactas y Naturales, etc.). El presente trabajo pretende contribuir a la discusión sobre estas cuestiones, a partir de la reelaboración de la relación praxis-poiesis en la enseñanza.

Con la penetración del conductismo en la teoría educativa se revaloriza fuertemente el ámbito *teórico* de *las ideas* dando origen a la llamada Pedagogía por objetivos. Estos son concebidos como futuros *resultados del aprendizaje* y en este sentido, posibles de medición por medio de la *evaluación objetiva*. Por eso tuvo amplia difusión en nuestro país la Taxonomía de los Objetivos de Bloom (1977) que delimita seis categorías de resultados esperados dentro del dominio cognitivo: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación de las que se derivan los Objetivos específicos que son los comportamientos esperados del aprendizaje. Voy a sostener que el impacto del enfoque técnico del conductismo en el ámbito de la planificación no ha desaparecido en nuestros días y supervive soterrado bajo otras denominaciones y esquemas teóricos, mientras se ha desterrado del aula los medios de la enseñanza que sostuvieron tanto el positivismo como los pedagogos de la Escuela Nueva.

Si bien los aportes sobre la taxonomía de los objetivos de la educación aparecieron en la década del cincuenta, su mayor impacto en la Argentina se produjo a partir de 1976 con las universidades devastadas, la mayoría de sus profesores exiliados y sus libros prohibidos. Las contribuciones de Freire (1973) -un militante a favor de los *oprimidos* a través de una educación liberadora- tuvieron limitada difusión a partir de la prohibición de sus libros y el apoyo oficial explícito a las ideas neoliberales en educación.

De esta manera se generaliza la planificación por objetivos generales y sus derivados, los objetivos específicos que debían enunciar conductas observables representadas por verbos. Por eso se difundieron numerosos libros y artículos de revista que listaban y definían *verbos para usar en los objetivos.* De esta forma se produjo un decisivo alejamiento de la práctica del aula, con docentes centrados en la búsqueda de palabras (verbos) que especificaran los resultados anuales del aprendizaje de manera que pudieran ser medidos a partir de pruebas objetivas. *El control técnico pensaba posible anticipar todas las conductas que en el año debían lograr los alumnos*.

Durante esta época se reemplazaron las antiguas *planificaciones de actividades* (que se había heredado de la escuela activa) *por la planificación por objetivos,* sobredimensionando la *anticipación* (la teoría), *sobre la práctica; la conducta externa, sobre la experiencia de un sujeto integrado; la técnica, sobre la acción del profesorado; la dependencia de los expertos sobre la libertad docente; la evaluación como control, sobre la evaluación en su función educadora.*

LOS APORTES PEDAGÓGICOS DE SCHWAB CONTRA EL ENFOQUE TÉCNICO

En la década del sesenta Schwab (1973)es uno de los primeros pedagogos que reacciona ante este sobredimensionamiento de la *teoría* insistiendo en la gran distancia abierta entre los principios generales y abstractos de la teoría didáctica y las condiciones concretas que enfrentan los docentes en sus escuelas. Schwab (1973) retoma las categorías aristotélicas *theoria, praxis, poiesis* para sostener su crítica a la tendencia teórica. La *teoría* implica el conocimiento de verdades estables y universales; la *práctica*, en cambio, es el ámbito donde se enfrentan los problemas que se plantean en situaciones de interacción y que implican deliberación, elección, toma de decisiones y acción concomitante. Entre las disciplinas prácticas ubica a la ética, la política y la educación. La poiesis supone la fabricación de productos de acuerdo a ideas preconcebidas y está orientada hacia el *hacer, fabricar, producir.*

Schwab plantea la necesidad de abandonar el enfoque teórico de los problemas educativos y reemplazarlo por modalidades práctica, casi práctica y ecléctica. Las mismas permiten enfocar los problemas particulares con que se encuentra el educador en el aula -expuesto a la incertidumbre y a situaciones imprevisibles- a través de la *deliberación y la toma de decisiones.* Por eso afirma que *"*el campo de la enseñanza está moribundo por su inveterada confianza en la *teoría* y el escape del campo de la *práctica"* (Schwab, J 1973:16).

La investigación de Stenhouse (1984) sigue y profundiza la crítica de Schwab sobre las consecuencias de una Pedagogía por objetivos que desprofesionaliza al docente transformado en un agente dependiente de los paquetes curriculares hechos por expertos. En su oposición a la obsesión por los objetivos, Stenhouse incluye a la educación *en el campo de la práctica* pero además recupera la prioridad de la *Investigación educativa* con los docentes concebidos como investigadores de su propia práctica.

> *Abundan los objetivos educativos interesantes mientras es difícil verlos aplicados a la vida diaria…se advierte con frecuencia una separación entre las autoridades educativas y el trabajo en la escuela no muy diferente de la que existe entre el cuartel general de un ejército y el barro de los campos de batalla… El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante* (Stenhouse, 1987:28).

Las ideas de Stenhouse brindan una visión renovadora en la que se valora la *práctica educativa* como interacción entre personas libres que se deben desenvolver en una sociedad democrática, así como la *investigación* considerada herramienta vital de la mejora educativa y en la que se incluyen a los prácticos que vivencian los problemas educativos. Sin embargo, no logra esclarecer las relaciones de poder que entran en juego en el acto pedagógico y las restricciones en los procesos de autocomprensión de los docentes a partir del espacio social que ocupan.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA PRAXIS

En este medio siglo desde la recuperación y transformación de los conceptos de Aristóteles (*theoria, poiesis, praxis*), tanto desde la educación como desde la filosofía, nuevas lecturas y discusiones se han generado en el campo educativo entre las que rescato, para centrarme en

las relaciones específicas entre *theoria- praxis- poiesis,* la perspectiva de Carr (1990; 1996). Este autor, a partir de la década del ochenta y desde la Filosofía de la Educación, recupera la discusión que Habermas (1986) plantea sobre los conceptos aristotélicos. Pero me interesa concentrarme en su particular concepción sobre la praxis, ya que elimina la clásica oposición entre teoría y práctica.

En este sentido, Carr (1990) presenta la *theoria* como el pensamiento *a priori* orientado hacia el descubrimiento de la verdad. Para adecuarlo a nuestra época, Kemmis (1988) traduce theoria como razonamiento científico que en la actualidad se reserva para la *ciencia pura*, diferente de la *ciencia aplicada.* Para algunos autores, la Ciencia de la Educación es una ciencia aplicada, porque emplea los fundamentos teóricos de la Psicología, la Sociología, entre otras, para aplicarlas al acto educativo. Carr va a defender la idea de que la Ciencia de la Educación produce sus propios fundamentos nutriéndose de la práctica sobre la que se teoriza y cuya validación se da en la misma práctica, al controlarla y aun modificarla.

Pero para habilitar esta posibilidad científica -de acuerdo al planteo de Habermas- reconstruye el concepto de praxis. En la perspectiva aristotélica *praxis* refiere a una acción moralmente realizada, pensando en el bien de las personas. Sin embargo este fin ético no implica un producto fijo para el que la praxis resulte un medio instrumental y en esto se diferencia marcadamente de la poiesis como fabricación. La praxis no tiene otro fin que el de realizarse a sí misma, es decir la búsqueda de una forma de vida moralmente buena. Y por eso mientras se realiza, se va reinterpretando y a la vez revisando.

Este encuadre aristotélico ha sido cuestionado por Habermas (1986) que revisa la dicotomía establecida entre teoría y práctica (*theoria-praxis*) concepción que retoma Carr (1990) en el ámbito de la educación. Señala el autor, que no sólo los teóricos construyen teorías, ya que los prácticos también han elaborado ideas arraigadas en su propio habitus. Por lo tanto existen teorías de los teóricos y teorías de los prácticos.

Más que imponerle teorías nuevas a los prácticos, propone que los mismos las pongan a prueba en la práctica y puedan ser interpretadas y transformadas a través de la reflexión. De esta manera articula la teoría con la práctica.

> *...siendo teorizadas las prácticas adquieren sentido y siendo practicadas las teorías cobran importancia histórica, social y material* (Kemmis, 1990: 31)
>
> *Las prácticas cobran significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica social y material cuando se practican (*Carr, 1990:34).

Las categorías de Aristóteles que oponen teoría y práctica (*theoria-praxis)* son reemplazadas por una única categoría, la *praxis* que es redefinida como la articulación dialéctica de teoría y práctica con lo cual la educación recupera la posibilidad de ser pensada como una práctica y a la vez como teoría, permanentemente reflexionada. De esta manera, Carr rescata a la Educación del ámbito de la Ciencia aplicada.

> *Habermas reconstruyó la categoría de theoria de Aristóteles, separándola de la noción de ciencia pura, y orientándola hacia una base más materialista centrada en las acciones y las prácticas de los científicos sociales y otros… que trabajan a favor de la racionalidad, la justicia y la libertad y que manifiestan un interés emancipador (*Carr, 1990: 27).

Al superarse la dicotomía teoría-práctica en las Pedagogías críticas se da lugar a la articulación de científicos y docentes; de teorías y prácticas; de las teorías de los investigadores y de las autocomprensiones o teorías de los docentes, a fin de instalar las posibilidades transformativas de la educación. Las mismas, serán posibles a partir de la crítica movilizada

desde la reflexión sobre la acción en la búsqueda de emanciparse de la irracionalidad en el discurso, de la injusticia en las relaciones sociales y de cualquier tipo de dominación que cercene la libertad humana.

En consecuencia, las tres categorías aristotélicas han quedado reducidas a dos: praxis (en la que se vinculan *theoria y praxis*) y poiesis.

Si se sigue este razonamiento, la enseñanza entra en el ámbito de la praxis y nunca de la poiesis o fabricación. Podemos fabricar muebles, herramientas, adornos, pero no podemos fabricar hombres. Recuerdo, en este marco, la concepción aristotélica de poiesis:

> *Aristóteles reserva el concepto de poiesis para designar la actividad material de producción o fabricación, en la que se da un control explícito sobre lo producido, y que, por lo tanto, es susceptible de ser evaluado…respecto de un modelo (una idea previa). La actividad cesa cuando la obra está terminada y su objetivo cumplido* (Molina, J. **:** 136).

Sin embargo, voy a discutir esta perspectiva, retomada por los pedagogos críticos mencionados.

EL ENFRENTAMIENTO PRAXIS Y POIESIS

Grundy (1991) retoma las ideas de Carr y Kemmis y afirma que la acción educativa vista como poiesis (fabricación), transforma al *alumno* en material maleable, y a la educación en *manipulación*. En ese sentido, el producto de la *aplicación* del curriculum sería el propio estudiante, con lo cual se transforma en un objeto maleable, tal como la arcilla para el artesano. “Algunos de estos productos son niños que saben leer, escribir, y aritmética, buenos ciudadanos o incluso comunicadores eficientes” (Grundy, 1991: 46). Los diseñadores curriculares, en este encuadre, plantean los modelos (teóricos) que el docente debe *reproducir* en el aula para conseguir los *resultados* previstos. Los profesores, en

consecuencia, actúan aplicando ideas de los expertos con pérdida de su propia autonomía, y del ejercicio activo de la creatividad "reproducen en el mundo material, eideis (*ideas*) preexistentes en el mundo abstracto de las palabras" (Grundy, 1991:45). Son *reproductores* de las ideas de otros con pérdida de su libertad con lo que se inhibe la creatividad. Tal como advirtiera Lepp, la libertad es en el hombre poder creador y toda creación le da al hombre, testimonio de su creatividad.

Por lo tanto, comparto la descripción de Grundy cuando la poiesis se orienta hacia la fabricación de un otro imaginado de antemano, proyectando exactamente cómo ha de comportarse tras la enseñanza.

> *… Desde una consideración moral, la insistencia respecto a objetivos conductuales bordean el lavado de cerebro, en vez de tener que ver con la educación. Comenzamos por ciertas nociones de cómo queremos que se comporte esa persona y luego intentamos manipularla a ella, y a su medio ambiente, para conseguir que se comporte tal como nosotros deseamos (*Kliebard, 1968, citado por Stenhouse, 1987: 124).

En síntesis, no se puede actuar sobre otro, ni llenarle la cabeza de información pensando la enseñanza como poiesis. La relación entre alumnos y docentes es indubitablemente una praxis, una comunicación dialógica en la que el docente está atento a leer los obstáculos que paralizan el aprendizaje. Esta comprensión intersubjetiva asigna significados tanto al discurso, como a los gestos del rostro, la mirada perdida, la agitación o el tamborileo de los dedos, el movimiento del cuerpo, señales todas, de una interrupción en la comunicación que es el riel del aprendizaje.

Sostengo, sin embargo que esa praxis intersubjetiva puede enriquecerse si el docente, como creador y artista fabrica herramientas simbólicas de la cultura para andamiar el aprendizaje. Así la poiesis, como fabricación de mediadores culturales, penetra en el acto educativo.

Al respecto, Meurieu (1998) aborda esta situación con la metáfora del *Frankenstein,* el Doctor capaz de crear vida entre los despojos de la muerte para luego horrorizarse de su creación y abandonarla haciendo de ella un verdadero monstruo asesino. Porque el abandono, deja la criatura en la más abyecta soledad, debiendo valerse por sí misma sin nadie que la *acompañe* para incluirse como miembro de una comunidad humana. Sola en un mundo que no puede comprender, ni la comprende, termina transformando su ser apacible en un verdadero monstruo.

"Frankenstein, es evidente, reduce la educación a una poiesis: para él la acción termina en la fabricación" (Meurieu, 1998:63). Esta perspectiva de Meurieu, comienza a plantear una mirada distinta sobre el pensamiento instrumental en la educación desviándola hacia las posibilidades de intervenir sobre el escenario del aprendizaje y sobre el saber que se enseña.

Como señala Meurieu (1998), el profesor asume en el acto educativo su "no poder" aceptando, que no tiene ningún medio directo para actuar sobre *otro* aunque *pueda actuar sobre las condiciones que posibiliten el aprendizaje.* Y de esta manera queda planteado el interrogante sobre si la poiesis puede ser desterrada de la acción pedagógica.

DISCUSIÓN RESPECTO A LA CONCEPCIÓN DE PRAXIS-POIESIS DESDE EL PENSAMIENTO DE ARENDT

A fin de dilucidar las posibilidades de articulación de praxis-poiesis en el acto educativo retomo en apretada síntesis el pensamiento de Arendt (1996, 2005), para quien la educación, siempre se vincula con la natalidad: " El nacimiento introduce la novedad en el mundo porque cada persona que nace es única, y con ella entra al mundo alguien capaz de realizar algo inesperado" (Di Pego, 2013: 30). La educación en este marco, introduce a los "nuevos" en el mundo que han construido tanto los muertos como los vivos. Y a través de ella, el adulto asume la responsabilidad de acompañarlos para incluirlos en él

y a la vez, prepararlos para que puedan renovar ese mundo común que compartimos.

> *La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de los nuevos sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como* ***para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos****, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo… como para* ***prepararlos*** *con tiempo para la tarea de renovar un mundo común* (Arendt, 1996: 208). La negrilla me pertenece.

Queda en evidencia que Frankenstein no asumió un compromiso con el nuevo nacimiento, arrojando la criatura de su lado, librado a sus propios recursos y sin haber podido ser incluido en ese mundo para preservarlo y renovarlo. Y en este sentido arendtiano, la educación no se incluye en la poiesis. La autora retoma las categorías aristotélicas y discute las perspectivas de Marx y Nietzsche sobre labor y trabajo, con un interesante giro interpretativo.

> *Para delimitar la especificidad de la acción en relación con el trabajo, Arendt recupera la distinción aristotélica entre* praxis y poiesis; *mientras que la primera se vincula con el lenguaje y remite a las interacciones entre las personas*, *la segunda remite a la fabricación de una obra a partir de una materia dada y siguiendo un modelo preestablecido. Sin embargo, Arendt le imprime una connotación particular que permite inscribir esta distinción en el horizonte de las problemáticas contemporáneas* (Di Pego, A. 2013: 28-30).

En este contexto, retomo las categorías con que Arendt (2005) se refiere a las principales *actividades* humanas: la labor, el trabajo y la acción. Para la autora, la labor nos remite a los procesos biológicos del cuerpo que rigen el metabolismo de todos los organismos vivos. Son las actividades que preservan el ciclo de la vida y por lo tanto son repetitivas y sólo se suspenden con la muerte. Las mismas, atienden las necesidades humanas propias de la supervivencia: alimentarse, descansar, búsqueda de alimentos, entre otras, que enfrenta al ser humano con la naturaleza.

El trabajo, en cambio, es el que fabrica el mundo humanizado, transformado por la mano del hombre. Según Arendt, "fabrica la suma total del *artificio* humano". El trabajo, entonces, produce todos los bienes culturales a la vez que combina el conocimiento de lo ya producido por las otras generaciones, las destrezas y habilidades humanas, la fuerza de la imaginación y el poder creador.

La máxima jerarquía entre las actividades humanas la reserva Arendt para la *acción*, que es propiamente *interacción entre los hombres* y que sólo se hace posible a través del *discurso* ya que "la acción muda no existe" (Arendt, 2005:104) Acción y discurso habilitan el ámbito de la política, el espacio plural del "entre todos" (la pluralidad) que sostiene una democracia. A su vez, a través de la palabra se devela el *quién* de la acción, el agente que manifiesta su singularidad. "La acción sin un nombre, un "quien" ligado a ella, carece de significado" (Arendt, 2005:104). En nuestro caso, docentes y alumnos a través del discurso entablan la comunicación–acción en la que los nuevos se apropian del mundo de la cultura y al decir su palabra, instalan la posibilidad del cambio y manifiestan su singularidad. En síntesis, para la autora, el discurso es condición de la *acción,* así como los materiales de la naturaleza son condiciones ineludibles de la *fabricación. "*Hay una marcada afinidad entre discurso y acción, porque mediante ellos los hombres manifiestan quiénes son, revelan su única y singular personalidad" (Di Pego, 2013:30). Asumo esta visión de la acción y el discurso como constituyentes necesarios del vínculo pedagógico. La enseñanza se encuadra en el concepto de *acción* fundada en la interacción

entre docentes y alumnos mediados por el discurso para andamiar la apropiación del mundo de la cultura en la que los nuevos se insertan y a la vez habilitarles la posibilidad de enfocar su transformación. Nuestro acompañamiento creativo debe habilitar el mundo posible de ser soñado, imaginado y concretado por los "nuevos".

Si aceptamos que la educación no fabrica hombres, esta afirmación nos interpela en cuanto tampoco los podemos dejar abandonados a sus propios recursos. Y en este sentido arendtiano discuto con los pedagogos presentados la dicotomía planteada en el acto educativo entre praxis y poiesis. Cuando la tarea docente se orienta hacia el saber a enseñar a fin de transformarlo, crear utensilios y herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje, la tarea, insisto, se transforma en poiesis que se pone en escrutinio crítico durante la praxis educativa en el proceso dialógico de interacción.

Según la perspectiva de Arendt, a través del *trabajo* del hommo faber la *materia* se transforma en *material de uso* (no de consumo), en material externo que sitúa la objetividad del artificio humano, frente a la subjetividad del hombre. El trabajo por lo tanto se vincula, en el pensamiento de la autora, con la *poiesis* aristotélica en la que incluye el arte. Retomo esta perspectiva para pensar la *poiesis* docente como arte, tal como lo entienden los pedagogos que conciben la educación como ciencia y como arte. Por eso reconozco en la tarea del profesorado una doble relación: con el grupo escolar a través de la praxis y con el saber y la cultura de su tiempo para crear mediaciones y mediadores, a través de la poiesis, su trabajo docente.

LA PRODUCCIÓN DE HERRAMIENTAS DE LA CULTURA COMO TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Dejo aclarado que me siento deudora de los pedagogos críticos, Carr, Kemmis, Grundy, por la revalorización de la práctica educativa que propician; la articulación propuesta entre la comprensión hermenéutica de la realidad educativa y las posibilidades de intervención para su transformación; la incorporación del paradigma de la investigación acción, situada y colaborativa para la mejora educativa; y la restitución científica de la Pedagogía y la Didáctica al enfrentar el paradigma de la educación como ciencia aplicada de otros saberes (la Psicología, la Sociología, la Lingüística, etc.). Sin embargo, discuto su postura respecto al enfrentamiento que plantean entre praxis y poiesis educativa y de esta manera fundamento la inclusión de las TIC y todas las herramientas culturales para el aprendizaje, dentro del cuerpo teórico de la Didáctica.

En este sentido, aun reconociendo que el profesor no fabrica hombres*, trabaja* –sin embargo- para organizar *un saber de prestigio social* que debe ser enseñado a los nuevos y actúa sobre ese saber para darle nuevas formas de representación que le facilite a los otros su apropiación singular. Fabrica, entonces, herramientas culturales como mediaciones para el aprendizaje de los nuevos, una actividad siempre presente en los grandes maestros: herramientas simbólicas como los libros; las parábolas de Jesús; las fábulas, los cuentos, los mitos y mediadores como los museos escolares, las laminotecas, los laboratorios. Cada didacta ha inventado materiales mediadores para que el saber socialmente privilegiado se presente como una *ayuda pedagógica* (Bruner, 1969) o como una *herramienta psicológica* (Vigotsky, 1964) capaz de producir una *experiencia de aprendizaje mediado* (Kozulin,2000).

Bruner (2000) considera la cultura como una *caja de herramientas* que el hombre de cada época y de cada lugar aprende a usar para convertirse en ciudadano. Cada una de esas herramientas resultan prótesis culturales ya que amplifican las potencialidades de los sentidos y del pensamiento: un automóvil amplifica nuestras potencialidades de desplazamiento;

un telescopio resulta una prótesis que amplifica el sentido de la vista. Pero lo más importante de esas herramientas de la cultura es que una vez que empiezan a usarse también amplifican las potencialidades del intelecto: cada nueva herramienta habilita nuevos conceptos, amplía el vocabulario para nombrar las cosas que nos rodean pero más que eso, habilitan innumerables mundos posibles.

La fabricación de estas herramientas, sin embargo, necesita educadores concientizados de los riesgos siempre emergentes de la domesticación, la imposición y la manipulación. Y acá establezco más que una dicotomía entre praxis y poiesis una tensión en la que la *acción* de los adultos le facilita al *nuevo* la lectura crítica del mundo a través de las herramientas que *fabrica* como ayudas para el aprendizaje. No concibo en esta perspectiva, una interacción educativa en la que el adulto se *abstenga* de representar, traducir o adecuar los conocimientos que los nuevos necesitan para insertarse creativamente en el mundo de la vida. Y por eso enlaza en su magisterio, acción y trabajo; praxis y poiesis, abordando siempre el riesgo posible de vaciar la enseñanza de contenidos o de querer fabricar al otro a su imagen y semejanza.

LAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN DEL SABER EN LA ARTICULACIÓN DE PRAXIS-POIESIS

De acuerdo a lo planteado, el acto educativo, *como praxis*, está guiado por principios morales que movilizan la responsabilidad frente a los jóvenes, en espacios abiertos al diálogo, a las relaciones de reciprocidad, y solidaridad que coadyuvan a la formación para la ciudadanía, razones por las cuales llevamos a cabo el Proyecto Parera: Hombres para la democracia (Pruzzo, 1989). El acto educativo *como poiesis* asume la responsabilidad de que los estudiantes se apropien del cuerpo de conocimiento socialmente legitimado creando todo tipo de *herramientas culturales* (mediadores del aprendizaje) para incidir en esa apropiación. Y en este caso enfoca el saber a enseñar en la búsqueda de las más variadas formas de representación.

Bruner (1969) plantea desde sus primeros libros, la posibilidad de que cualquier saber puede ser enseñado si se encuentra la mejor forma de representarlo para que niños y jóvenes lo comprendan y se lo apropien. Distingue entonces, tres formas de representación del saber: la prescriptiva, la icónica y la simbólica.

> *Cualquier rama del saber (o cualquier problema dentro de ese dominio del conocimiento) puede representarse de tres formas: mediante un conjunto de acciones apropiadas (representación prescriptiva); mediante una serie de imágenes o gráficas sumarias que representen un concepto sin definirlo cabalmente (representación icónica), y mediante una serie de proposiciones lógicas o simbólicas…* (Bruner, 1969:59).

En esta perspectiva el conocimiento a enseñar puede representarse mediante la *acción*, es decir haciéndoles *hacer* algo a los alumnos; a través de *imágenes* que el estudiante capta por los sentidos pero organiza desde la mente y combinándolas habilita la imaginación; y por las *palabras (el discurso)* que tiene carácter simbólico y sigue reglas para la formación o transformación

Como ejemplo, presento un caso de representación prescriptiva desarrollado en 1° año de secundario: la elaboración de un Noticiero televisivo sobre la semana de Mayo de 1810, con los contenidos seleccionados en los diarios La Gaceta de Buenos Aires de la época, disponibles en nuestra Biblioteca. En un escenario moderno y con lenguaje audiovisual los estudiantes presentaron las noticias de 1810 en Europa y América, a través de un enfoque sincrónico y diacrónico de la Historia, con un cuidadoso empleo del discurso informativo para elaborar el guión y con un análisis semiológico del mensaje para ser transmitido por un medio de comunicación. Los jóvenes *actuaron* como periodistas a través de una representación prescriptiva del saber para presentar una visión holística de los procesos históricos enfocados.

Ejemplifico la representación icónica y a la vez prescriptiva del saber a través del diseño e implementación del software Arrumacos para el aprendizaje de la lectura y escritura elaborado interdisciplinariamente con una especialista en informática. Este software presenta múltiples juegos de palabras y para resolverlos los niños tienen que indefectiblemente *leer o escribir* (Pruzzo, Vilma y Di Pego, Claudia, 2001). De esta manera, además de leer para otorgar significado, los niños comienzan a trabajar con la noción de clases de palabras y géneros. Reunidos en grupos de tres, por cada computadora, logran su alfabetización informática y el manejo autónomo de la lectura y escritura. Cada niño se turna en el manejo de la computadora (activación de la cooperación) mientras los otros ejercen con entusiasmo la co-evaluación (activación del juicio práctico).

La representación simbólica del saber la ejemplifico a través de nuestro Proyecto de Hombres para la democracia (Educación Ciudadana), con la selección de mitos y relatos que permiten representar valores defendidos por la humanidad. Para eso, escribimos *Mitos, cuentos y leyendas para la educación ciudadana* (Pruzzo, Vilma y Nosei, Cristina, 1989) que recogen mitos de los griegos, leyendas mapuches, relatos de autores contemporáneos y través de la diversidad cultural se retoman los mismos principios de cooperación, convivencia, comunicación y participación que sostienen las formas de vida democrática.

De esta manera la planificación se enfoca hacia el saber a enseñar a fin de buscar formas alternativas de representación que activen a la vez los motivos impulsores, la interpretación, la memoria comprensiva y el uso funcional de lo aprendido. No niego la inclusión de objetivos en el diseño didáctico, pero limito la importancia que se le sigue otorgando, poniendo énfasis más que en nuestros deseos, (los propósitos del docente y los objetivos como comportamientos o resultados esperados), en cuatro o cinco objetivos adecuados al proceso de producción del saber que se enseña (Pruzzo, 1999). En síntesis, nos interesa concentrarnos en el saber que se enseña a fin de crear mediaciones y mediadores que faciliten su apropiación por parte de los estudiantes y pensar especialmente las

experiencias de aprendizaje que pueden proponerse para posibilitar el aprendizaje.

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA, COMO POIESIS, EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

Hemos señalado que la fabricación o poiesis enfoca necesariamente la cultura que atraviesa el acto educativo e insisto en esta concepción de Pérez Gómez (1998): la cultura no está afuera de la escuela porque ella es el ámbito de entrecruzamiento de culturas. Por eso adentro de la escuela también está presente la cultura experiencial de los niños; la cultura crítica del saber científico; la cultura académica con los recortes del saber a enseñar; la cultura docente con sus especiales expectativas, historias y significaciones; la cultura institucional con sus mandatos fundacionales, sus ritos y normativas; y la cultura social caracterizada por las tramas de significados producidos en una economía de mercado, con la organización política propia de las democracias formales y la omnipresencia de los medios de comunicación masivos apoyados por el desarrollo tecnológico de la telemática y la electrónica. El impacto de estas culturas se proyecta en la multiplicación de las diferencias entre los sujetos del aprendizaje, que parecen no ser reconocidas por la escuela que ha demarcado un adentro y un afuera del espacio escolar empleando rejas y cerrojos.

> *…"*afuera*" el predominio de las nuevas tecnologías de la comunicación caracterizadas por su hiperestimulación sensorial a través de imágenes que reúnen colores, formas, dimensiones, brillos, nitidez y se amalgaman con sonidos, ritmos, y palabras …* (al que se agrega) *el vertiginoso movimiento de la imagen y las luces, los rápidos desplazamientos de las cámaras y la simultaneidad de estímulos sonoros..*
>
> *… Adentro, tiza y fotocopias…* (Pruzzo, V. 2005:180-189)

La ecología digital (Ferrés, 2000) se caracteriza, en fin, por la potenciación de lo sensorial a través de la fascinación de los sentidos y la saturación de estímulos; la potenciación de lo narrativo; la potenciación de lo dinámico y la potenciación emocional.

Para articular el *adentro* y el *afuera* sería necesario descubrir un lenguaje de síntesis que posibilite vincular emoción con razón y lo concreto sensorial con lo abstracto racional. En mi caso, he elegido al *arte* como mediador en esa articulación, con una propuesta de alfabetización a través de la producción conjunta de 18 artistas para elaborar los *Canticuentos,* (Pruzzo, 2012) *Cancionero alfabetizador* que consta de 2 libro de poesías profusamente ilustrados por un artista plástico, dos CD con música y cantantes de distintos ritmos y un DVD con animaciones. Los mismos, empleados por diversas cohortes escolares, han sido seguidos por investigación acción participativa.

Considero que la producción de tecnología educativa resulta el más deficitario de los aspectos investigados en sus posibilidades de mejorar la calidad educativa lo que vinculo directamente con el profundo distanciamiento entre poiesis y praxis. Comparo el temor que provoca en los educadores la posibilidad de que su tarea se identifique con la versión tecnológica del conductismo, con el *horror al vacío u horror vacui* derivado de la imposibilidad del *vacío* en la cosmología aristotélica. El *horror a la tecnología* invadió a los expertos en Ciencias de la Educación y penetró ideológicamente en la docencia que ha llegado a despreciarlos como gradientes del *mecanicismo conductista capaz de cercenar la creatividad del estudiante*. A través de este terror al conductismo y al empirismo se sumió la enseñanza en el verbalismo y se mutiló el mundo de la cultura cancelando justamente la libertad creadora.

La articulación de praxis-poiesis que planteo devuelve el saber sobre los *medios,* al ámbito histórico de la Didáctica. No hubiera existido un Comenio al margen de sus mediadores (el Orbis Pictus, por ejemplo) y sus mediaciones (el empleo de analogías, comparaciones y metáforas); ni una Montessori, sin sus creativos dispositivos presentados al oído, al tacto, a la vista, y al corazón para convocar la *acción libre* de sus niños;

ni un Tolstoi sin los cuentos de Yasnaia Polyana que dedicara a sus niños campesinos; ni un Freinet sin su imprenta de tipos móviles; ni un Freire sin sus textos para la alfabetización liberadora; ni un Cuisenaire, sin las regletas para el aprendizaje de los números y las operaciones. Estos mediadores se transforman en herramientas psicológicas cuando se asimilan a la conciencia de los niños y pasan a ser elementos de pensamiento que comandan la acción del sujeto. Cuando el pensamiento y el lenguaje se apropian de esas herramientas dejan de necesitarse los dispositivos externos que pasan a formar parte de la subjetividad. En ese momento ya no se necesita el soporte material y se puede leer y escribir sin la imprenta, o resolver operaciones sin regletas. Es a través de la poiesis que se pueden crear estas prótesis de la cultura como amplificadores de los sentidos y la inteligencia (Bruner, 2000).

Sin embargo, los mediadores necesitan adecuarse a los escenarios culturales de cada tiempo-espacio: por eso hoy tendrían el formato de las tecnologías multimediales. Y en mi caso, por ejemplo, los softwares alfabetizadores creados en equipo, o el cancionero Canticuentos, con sus poesías, sus imágenes coloridas, la música, las animaciones, las voces de los cantantes.

El Canticuentos, como tecnología educativa, es una producción colectiva de artistas que transforman los poemas en obras plásticas; en música con ritmo de rock, tango, chacarera, cumbia; en el canto multifacético de numerosas voces que enmarcan el entusiasmo y la alegría; en video de imágenes animadas para sostener la narrativa. Y mientras se escucha, se canta, se baila, se dramatiza, el contexto artístico facilita la ampliación del repertorio léxico, la construcción de conceptos; el desarrollo de la escucha, el habla, la escritura y la lectura. Justamente las herramientas psicológicas que permiten el desarrollo del pensamiento discursivo. En este caso, la poiesis se revistió de arte para apoyar una praxis de liberación sostenida en la palabra, el bien menos equitativamente distribuido en nuestras comunidades desprotegidas

. En síntesis, producir tecnología implica experticia en el dominio del saber; memoria reflexiva en la lectura de los obstáculos que se les

presentan a los estudiantes para la comprensión; compromiso emocional; un alto nivel de imaginación creadora y seguimiento estricto del impacto a fin de revisar o desechar el material propuesto. Ese seguimiento implica la puesta a prueba del dispositivo creado en el aula a través de la evaluación, que en este caso, se transforma en investigación. Requiere esencialmente el retorno de la investigación como custodia del aprendizaje, de la calidad educativa y de la democratización del éxito escolar.

De esta manera la tecnología educativa se incluye en el cuerpo teórico de la Didáctica constituido por enunciados descriptivos, explicativos, prescriptivos y tecnológicos. Es decir, el cuerpo científico se nutre de otros saberes científicos, como se nutre la Física de la Matemática sin que se transforme en Ciencia aplicada. La articulación praxis-poiesis nos obliga a la búsqueda de un lenguaje total (Gutiérrez, 1989) o un lenguaje de síntesis (Ferré, 2000) que incluya las tecnologías de la comunicación y la información empleando una síntesis de códigos que permitan vincular la cultura popular con la cultura oficial (los contenidos curriculares) y tender puentes entre la abstracción y la concreción; la emoción y la reflexión; el placer y el esfuerzo; lo sensorial con lo racional. La praxis docente será la custodia para enfrentar los riesgos emergentes del empleo de la tecnología.

CONCLUSIONES

Nuestras escuelas han quedado presas de la racionalidad técnica, dependientes de las directivas de expertos, y con pérdida de la autonomía de sus docentes. En este marco, tenemos que lamentar en el siglo XX la pérdida de la investigación (por su nexo con el positivismo); la pérdida de las construcciones metodológicas y de todo tipo de ayuda didáctica que complemente la acción docente. He discutido en este trabajo las antinomias planteadas entre teoría y práctica y entre praxis y poiesis que han empobrecido la relación pedagógica. Retomo de los pedagogos críticos su redefinición de la praxis, como práctica iluminada desde

la teoría y de teoría puesta a prueba en el aula reivindicando la tarea docente en su autonomía para reflexionar sobre teorías y prácticas en una acción siempre inestable ante el impacto del contexto, siempre imprevisible en las reacciones humanas y rodeada de la incertidumbre propia de las interacciones sociales. Sin embargo discuto la antinomia que esos pedagogos establecen entre praxis y poiesis, y el *horror tecnológico* generalizado que impide concebir a la docencia, no sólo como *acción,* sino también como *trabajo* en cuanto a su posibilidad de fabricar artefactos culturales para ayudar a aprender. La enseñanza no fabrica hombres, pero en su compromiso con la cultura de su tiempo tiene que recurrir a las tecnologías vigentes para hacer representaciones creativas del saber. En esta perspectiva, la Didáctica pierde su carácter de ciencia aplicada, dependiente de otras disciplinas; se reivindica el rol de la investigación situada y cooperativa para producir saber; a la vez que recupera su calidad de arte a través del creativo aporte de los mediadores y las mediaciones imaginadas. Praxis y poiesis articulando pasión y razón, arte y ciencia, emoción y reflexión para enseñar en una cultura del espectáculo.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

------- (2003) *La condición humana.* Barcelona: Paidós Ibérica.

------- (2005) *De la Historia a la acción.* Buenos Aires: Paidós.

Blomm, B. (1977). *La Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

Bruner, J. (1969). *Hacia una Teoría de la Instrucción.* México: Uthea.

------- (2000) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Camilloni, A. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

Carr, W. (1990) *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación.* Barcelona: Laerces.

------- (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Morata.

Carr, W. y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca..

Comenio, J. A. (1996). *Páginas escogidas.* Buenos Aires: A.Z Editora, ORCALC, Ediciones Unesco. 1996.

Di Pego, A. (2013) Una mirada política sobre la crisis de la educación. Reflexiones a partir de la obra de Hannah Arendt. En Pruzzo, V. *Las Prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación.* Córdoba: Editorial Brujas.

Di Pego, C. y Pruzzo, V. (1998). Software para la recuperación psicopedagógica. En *Revista Praxis educativa.* UNLPam. La Plata: Ediciones Cero. Año III, N°3.

Edelstein, G. y Rodríguez A. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En *Revistas de Ciencias de la Educación.* Buenos Aires.

Elliot, John. *La investigación-acción en educación.* Morata: Barcelona. 1990.

Fainholc, B. (2001). El uso de los recursos de la comunicación para el aprendizaje cooperativo. En *Revista Praxis Educativa.* UNLPam. Año V, N°5.

Ferré, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo.* Barcelona: Paidós.

Friere, P. (1973). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freinet, C. (1996) *La escuela moderna francesa. Una Pedagogía moderna del sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1982) *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

Gutiérrez, F. (1989). *El lenguaje total. Una Pedagogía de los medios de comunicación.* México: Porrúa.

Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del curriculum.* Madrid: Morata.

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus Ediciones.

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Barcelona: Paidós.

Meirieu, P. (1988) *Frankenstein Educador.* Barcelona: Editorial Laertes.

Mercante, V. (1925). *Charlas pedagógicas 1890-1920.* Buenos Aires: M. Gleizer Editor.

Molina, J. *El educador social entre la teoría y la práctica. pp 131 a 152.* 2005. *http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistant/revistes/desembre 05/article09.pdf.*

Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pruzzo, V. (1995) Proyecto Parera: Hombres para la democracia. En *Revista Praxis Educativa.* UNLPam. La Plata: Ediciones Cero. Año I, N°1.

---------- (1997) *Biografía del fracaso escolar.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

---------- (1999) *Evaluación Curricular, Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el diseño curricular institucional.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

---------- (2002). *La transformación de la Formación Docente. De las tradicionales Prácticas a las nuevas Ayudantías.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

---------- (2012). Tecnologías de la comunicación en la alfabetización inicial. En *Tele educación e inclusión digital en América Latina*. Cartagena de Indias, Colombia: TELEDUC.

---------- (2012). *Canticuentos 1 y 2.* Santa Rosa: Ediciones Amerindia..

--------- (2013). *Las Prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación.* Córdoba: Editorial Brujas. .

Pruzzo,V. y Nosei, C. (1989). *Mitos, cuentos y leyendas para la Educación ciudadana.* Santa Rosa: Ediciones de la UNLPam.

Pruzzo, Vilma y Di Pego, Miguel. (2013) *Las Canciones del Canticuentos I y II. Cancionero infantil.* CD-ROM . Santa Rosa: Amerindia.

-------- (2013) *Artistas con A.L.A.S. (A). (Aprendizaje Lectoescritor Asistido con Soporte Artísticos).* DVD.- Santa Rosa: Producción La Palabra.

Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata. 1990.

---------- *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata. 1984.

Schwab, J. B. (1973) Problemas, tópicos y puntos de discusión. En Elam, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo. 1973.

---------- (1974) *Un enfoque práctico para la investigación del currículum.* Madrid: Morata. 1974.

Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Argentina: Editorial Lautaro.

CAPÍTULO 4

EL CURRÍCULO PRESCRIPTO, LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, LA DIDÁCTICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Dra. Vilma Pruzzo

Si nos preguntáramos: -¿*Para qué formamos docentes*? podríamos responder con palabras de Arendt (1996): para introducir a los "nuevos" en este mundo viejo, preexistente, construido por los vivos y por los muertos, pero que se renueva sin cesar a través de los nacimientos.

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo,...como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996: 208).

Un mundo común… más humano, más justo, más digno. Y nos incluimos de este modo en el ámbito de la responsabilidad moral en un contexto político que le acerca a los "nuevos", el mundo de bienes lingüísticos y simbólicos, las herramientas de la cultura, con las que pueden incidir en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. En este sentido entendemos la formación docente (FD) como acción de carácter político que alienta la conformación de un espacio abierto

al aprendizaje de la participación, la cooperación, la discusión pública. Si los *profesores* se piensan como intelectuales transformativos, según la visión de Giroux (1990), deben ser formados en instancias plurales donde las personas se asocien libremente motivadas por su cuidado de lo común: el mundo de la vida.

En este sentido se le da a "la noción de lo político un giro más igualitario y democrático (es decir menos elitista) al insistir en la urgencia de crear una cultura de la comunalidad e incorporando lo político en la vida cotidiana de las personas." (Marchart, 2009: 62)

En este marco, se hace necesario desocultar, así mismo, las limitaciones políticas a nuestro accionar pedagógico. Por eso, mi exposición abordará la problemática de la formación del profesorado como acción política, alrededor de dos ejes: el rol del Estado y el rol de los intelectuales, para argumentar la necesidad de un **giro político** que no cercene el compromiso moral con las nuevas generaciones a fin de contrarrestar los procesos de exclusión social que comienzan generándose en las instituciones educativas.

EL GIRO POLÍTICO: EL ESTADO ANTE LA FORMACIÓN DOCENTE (FD)

La política educativa del estado argentino ha puesto marcado énfasis, desde la gestión menemista de los noventa y hasta el presente, en procesos de transformación educativa en los que la FD ha ocupado un lugar de privilegio. Con marcadas diferencias entre las distintas gestiones de gobierno han mantenido en común el enfoque tecnoburocrático propio de los especialistas técnicos que desde puestos públicos burocráticos o desde el lugar que ellos delegan a otros expertos, sin investigación previa, proponen, diseñan y ejecutan las transformaciones educativas. Las condiciones de estas transformaciones las he traducido en un binomio que refiere a dos posturas antitéticas: *Prescripción- Indagación.*

Ubico la política neoliberal de los últimos años en el polo de la *prescripción* por el carácter de las líneas de acción sobre la Formación

Docente que analizaré en dos ámbitos específicos: los diseños curriculares y el desarrollo profesional.

En la década del noventa asistimos a la primera etapa de cambios en los diseños curriculares de la Formación Docente promovida por el Estado Nacional y, a menos de ocho años desde su concreción, vuelve a insistirse en un nuevo cambio y se da por tierra con las teorías de los expertos de los '90 (la tecnoburocracia de entonces) que presentaron esa reforma como garantía de calidad en la formación del profesorado. Sus teorías han sido desmentidas por el hecho contundente de la cancelación del proyecto curricular. Ambos procesos –el de la década del 90 y el actual- a pesar de sus diferencias tienen en común haber sido elaborados minuciosamente desde el nivel central y los incluyo en el polo de la *prescripción* porque son líneas políticas que han prescindido de la investigación reemplazándola por teorías de expertos de las que se derivan las prescripciones. Esta tendencia implica que se continúa sin establecer un sistema nacional de investigación educativa que recoja datos empíricos en los que se funden las políticas educativas y que sirvan, a la vez, como parámetros para la evaluación longitudinal de las propuestas curriculares. Además, la tendencia a la prescripción prioriza ideas de especialistas que no mantienen ningún tipo de estabilidad política y varían según los gobiernos de turno, por lo que no asumen ninguna responsabilidad sobre las prescripciones recomendadas. Las *políticas de la prescripción* han instituido un sistema de acciones irresponsables ante la sociedad ya que ningún "especialista de la reforma" asume responsabilidad alguna sobre dichas prescripciones. De esta manera, se transforma todo el sistema educativo nacional en un campo experimental de teorías casuales. Por otra parte, demuestra la vigencia de las perspectivas curriculares técnicas criticadas ya hace medio siglo por Schwab (1974) cuando afirmaba que las teorías curriculares estaban moribundas por su inveterada confianza en las teorías… y en los teóricos que, de espaldas a la realidad del aula, no indagan pero recomiendan e imponen cambios.

En la actualidad, se han presentado los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (CFCyE. Res.24/07. Anexo I) un nuevo proyecto curricular para la FD con una estructura ya *prescripta* presentada como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales que alcanzan a los ISFD y a las Universidades (MECyT, 2007: ítem 14). Las políticas actuales sobre la FD han ***prescripto*** con carácter de obligatoriedad: a.- tres campos básicos de conocimiento para todos los planes del estudio de los profesorados (Campo de la Formación General, de la Formación Específica, y de la en la Práctica Profesional); b.- el retorno a la organización por materias, que reemplazará las anteriores áreas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.), para las que no teníamos profesores formados*;* c.- las materias que se deberán enseñar a los futuros docentes (con un aumento desmedido y enciclopedista, de materias de la Formación General); d.- las horas que obligatoriamente se destinarán a las Prácticas; e.-la carga horaria total de la FD, etc. A las comunidades educativas de Nivel Superior no les ha quedado nada para discutir, pero las apariencias de participación democrática quedaron pretendidamente salvadas en reuniones masivas organizadas por el Estado en una encubierta participación simbólica. Estas reuniones multitudinarias insumieron cuantiosos fondos que el Estado luego niega para salarios docentes o para la tarea educativa de nuestras aulas desnudas o vestidas de fotocopias. Pero es un buen sistema para acallar voces disidentes. Entiéndase que no estamos valorando si están bien o mal las prescripciones. Estamos denunciando una *política de prescripción* basada en teorías de los técnicos de la burocracia estatal y universitaria. Y esta situación es la que condenamos: porque la prescripción da por sentado que se ha construido un saber previo. Por ejemplo, "saber" lo que funcionó mal del anterior sistema, saber de sentido común que aparece como verdad incuestionable *y no necesita abrevar en la investigación científica.* Un grupo de técnicos se arroga la verdad de su conocimiento y la verdad de ese grupo se *prescribe para todo el país:* campo experimental de la tecnoburocracia. Hasta que un nuevo grupo político, decida tener otra verdad y prescriba nuevos diseños curriculares, a los que luego

todos convalidaremos para conservarnos en el circuito de los grupos privilegiados que poseen la verdad.

Vuelvo a insistir, no se critica la prescripción porque otras ciencias del hombre también las necesitan. Se prescriben medicamentos, por ejemplo, porque previamente se han investigado rigurosamente las causas de una enfermedad. Sólo en educación, donde el futuro de generaciones enteras está en peligro, el Estado no necesita basarse en investigación científica. Por eso la prescripción en este caso, se basa en una verdad construida por la tecnoburocracia (expertos que producen teoría o copian teorías externas para elaborar propuestas que los docentes debemos aplicar en el aula). Pero no se investiga en el aula, en la realidad concreta donde no se aprende, se sufre violencia de todo tipo, se discrimina, en fin, el aula donde se excluye a niños y jóvenes del sistema y de la vida digna. La prescripción de la tecnoburocracia cierra las puertas a la problematización y al conocimiento científico. Por eso es endeble y cae con cada político que termina una gestión habilitando a otro político que se rodea nuevamente por el saber blindado de otros expertos. Y aquí habría que formular la diferencia que realizara Arendt (2003) entre la política políticamente auténtica y la política políticamente pervertida (Marchart, 2009). Es la paradoja política también planteada por Ricoeur (2003), por un lado la política actualiza relaciones humanas propias del vivir juntos, de la concordia racional basada en la discusión y por otro lado, desarrolla males específicos que podemos llamar males políticos, males del poder político.

Mientras la prescripción parte de un saber construido por expertos, que no es problemático ni problematiza, la investigación interroga a la realidad, la plantea problemática y la indaga con rigurosidad científica para comprenderla y transformarla. *Necesitamos la investigación educativa situada y especialmente responsable para guiar las transformaciones. Y responsable, adquiere todo el peso moral que implica no experimentar con todo el país, y hacerse cargo no sólo del proceso sino de los resultados.* Porque toda transformación puede alterar el aprendizaje de nuestros

niños y jóvenes al punto de dejarlos desprotegidos ante la manipulación del mundo adulto que no se responsabiliza de los resultados.

Otro de los ámbitos en que se pone de manifiesto la supremacía de la prescripción teórica es el del desarrollo profesional continuo, en manos de la tecnoburocracia. Sobre la base de que toda transformación requiere la capacitación de los docentes ante los nuevos roles pensados por los expertos, se deciden capacitaciones en las que se invierten fuertes aportes presupuestarios para el pago de servicios a los expertos encargados de la capacitación. Si bien algunos de ellos han construido sus propuestas a partir de la investigación, no es el caso de la mayoría de las capacitadores que se multiplican a lo largo y lo ancho de nuestro país. Y vuelven los expertos con sus teorías, sin respaldo investigativo a prescribir principios de acción y de prohibición para las aulas: lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Imponen métodos rígidos aunque los llamen estrategias, modelos o técnicas, con lo que creen escapar del mecanicismo de lo metodológico, que critican. Nadie investiga si esas prescripciones están permitiendo que nuestros niños y jóvenes aprendan, los expertos del desarrollo profesional continuo sólo controlan que los docentes estén haciendo lo que los especialistas prescriben. No hay responsabilidad alguna sobre el aprendizaje. Y en medio de esta confusión que imponen las políticas neoliberales del cambio, nuestros futuros profesores se “forman” en los esquemas más rígidos del empirismo: mucha teoría de “verdades” hechas y veinticinco días de práctica en la dura realidad que conocen sólo por los discursos docentes. Retórica, en lugar de intercambios con la realidad del aula, la única forma de habilitar para la FD una perspectiva hermenéutica abierta a la comprensión de la práctica cotidiana de enseñar.

Esta opción política del Estado en materia de FD resta protagonismo a los sujetos pedagógicos, enajenados en la vorágine de inestabilidad generada por cambios que impactan hasta en sus opciones laborales. No se ha entendido, después de tanto fracaso, que no se cambia la educación desde normas legales o prescripciones que pretenden dirigir las acciones de los docentes. Ya decía (Stenhouse,1990) que serán los profesores los

que transformen sus prácticas, comprendiéndolas. Y se las comprende desde la investigación compartida en comunidades críticas.

Necesitamos el ***giro político*** que priorice la investigación, a la prescripción técnica y garantice las posibilidades de la investigación longitudinal y continua para que comencemos a generar la información y los datos que hagan más racional las transformaciones educativas.

EL ROL DE LOS INTELECTUALES EN ÉPOCAS NEOLIBERALES

Mientras el Estado genera prescripciones que impone indiscriminadamente sobre Institutos de Formación Docente de su dependencia y sobre la Universidad autónoma, los intelectuales aparecen expectantes ante el avance de las políticas de la prescripción, en un comportamiento que refiere a posturas antitéticas y que he traducido en el binomio ***Reacción - Anticipación.***

La Universidad argentina parece no poder cohesionarse en una respuesta crítica al modelo impuesto y actúa por *reacción* una vez que ya se han aprobado las medidas tomadas desde nivel central en el ámbito legal habilitado por la Ley de Educación Nacional, es decir, el Consejo Federal de Cultura y Educación en el que tiene su propia representación. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial han sido aprobados por Resolución N°24- 07 del CFE cumpliéndose los requisitos legales existentes y los universitarios respondieron por reacción, después de consumado el acto legal. Sin embargo, su rol los habilita para que, por sus conocimientos sobre el pasado y el presente, logren articular propuestas anticipatorias. El ámbito de su saber especializado -que les permite la anticipación proyectual- se amalgama con el compromiso social y ético de hacerse responsable de la educación de los nuevos. La anticipación requiere conocimientos construidos desde la investigación situada, conocimiento, por ejemplo sobre las limitaciones de la actual Formación Docente con lo que se puede generar anticipaciones fundadas. Y en este sentido, se

espera de la universidad el giro político para activar la investigación educativa situada, que hoy ni siquiera figura entre las líneas prioritarias de investigación.

Si queremos comenzar a construir la anticipación es necesario esclarecer nuestro rol docente en la formación del profesorado dentro de los esquemas neoliberales.

Nuestra tarea de formadores se orientará, más que a la inclusión de los estudiantes en el utópico mercado de un futuro desconocido, a su desempeño cívico en una sociedad en la que tendrán que ejercer y defender sus derechos, en marcos plurales. Y por eso la principal tarea que le corresponde a la educación, es *política:* la tarea de brindar una formación que les permita participar en los asuntos de la comunidad y comprender que muchos de los miedos y angustias que afrontan los jóvenes derivan de las condiciones de vida que afectan a los grupos humanos a los que ellos mismos pertenecen. Por eso la manera de hacerles frente no depende de reacciones individuales sino de aprender a pensar y actuar colaborativamente con los otros que son diversos. Es una formación política en el sentido que le da Arendt (1997) a esta palabra: "…la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos… La política surge en el *entre* y se establece como relación". (Arendt, 1997: 45-46). Por eso la necesidad de alentar las relaciones de reciprocidad adentro del aula universitaria, pero también la necesidad de que salgamos al afuera, al ámbito donde ellos ejercerán su profesión, para aprender la forma de relacionarse con lo diverso. Si provocamos las capacidades de controversia con uno mismo -a las que denominamos *pensar*- y de controversia con los otros, a lo que denominamos *debate (*Marchart, 2009) pero siempre asistidos por la comprensión de teorías y contextos, estaremos vinculando la formación académica con la formación profesional. Y esta formación tiene que posibilitar la inserción de los alumnos en la realidad social para que puedan comprender y hacer frente a los problemas e injusticias de la vida diaria; interpretar y combatir cuestiones como la violencia que toleran colectivos de mujeres, niños, ancianos, o la angustia y sufrimiento de los sin tierra,

sin trabajo o sin hogar, condenados a la pobreza y marginalidad. Porque nuestros estudiantes deberán enfrentar los más diversos contextos escolares y necesitarán ayudar para desafiar al sexismo, el clasismo, el machismo y las homofobias que hoy imperan en las relaciones sociales e interpersonales (Torres Santomé, 2001).

Tal vez nuestra tarea más preciada en esta formación política sea la de evitar que la realidad en la que los involucremos se torne agobiante y los sumerja en el escepticismo social y en el nihilismo intelectual con los cuales es imposible avizorar la mínima posibilidad de enfrentar la injusticia social que derivan de formas de organización y distribución de oportunidades y recursos. Por eso aquí debemos recurrir a la historia, y a un currículum optimista (Torres Santomé, 2000 y 2001) que recupere las luchas de los sectores más desfavorecidos en sus conquistas progresivas. Porque más allá de las miserias, han estado las reivindicaciones y en sus narrativas podremos mostrar a los "nuevos" la posibilidad y la esperanza: cómo ha podido la cohesión de las fuerzas oprimidas desbaratar el poder de los poderosos. Y en este currículum optimista pero también crítico, se deberá abandonar la retórica discursiva técnica, para privilegiar la historia de los pedagogos de la resistencia. La narrativa biográfica de un Tolstoi, de un Freire, de un Makarenko, por ejemplo, en sus luchas ancladas en la injusticia de la pobreza, de la exclusión social, del abandono, permitirá a los "nuevos" edificar una Pedagogía de la experiencia, del acompañamiento inclaudicable a los desposeídos. Y concebir, junto a las fuertes limitaciones que nos enfrentamos, la esperanza en la potencia transformativa de la educación. Porque cada uno de esos pedagogos, acompañando niños y jóvenes desamparados consiguieron –al decir de Pennac (2007) arrancar a muchos de ellos, de un futuro anticipado de miserias, como a él mismo le sucedió. Porque con estas "historias reales" desplazando al discurso retórico de la pedagogía técnica, habilitamos la posibilidad de no caer en la resignación y el inmovilismo que paraliza la esperanza y la hace estéril e improductiva.

¿Qué somos en esta profesión si no podemos proteger los sueños para el futuro? ¿Qué somos, si cansados de las luchas nos sentamos, sin pensar que la desesperanza es esperanza que perdió su rumbo?

Por eso nos parecen esclarecedoras las reflexiones de Giroux (1995) acerca de nuestra profesionalidad docente:

> "*... La visión conservadora genera el riesgo de que el discurso de la objetividad y la metodología reemplace a un discurso ético referido a la responsabilidad política de los profesores universitarios o a la forma en que podrían ayudar a sus alumnos a identificar y transformar las relaciones de poder que generan las condiciones materiales de racismo, el sexismo, la pobreza y otras formas de opresión ... En tanto intelectuales públicos, los docentes universitarios deben llevar a las aulas el coraje, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarias para que las universidad vuelva a hacerse cargo de su tarea más importante: la formación de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y sobre las condiciones de adquisición de conocimiento. Resulta fundamental para la realización de esta tarea* ***el reconocimiento de que la democracia no es un conjunto de reglas formales de participación, sino la experiencia de adquisición de poder por parte de la vasta mayoría****. Más aún, el reclamo de una universidad como ámbito público y democrático no debería limitarse a exigir autonomía para los intelectuales, ni igualdad de acceso o de oportunidades, ni cualquier otra reivindicación definida en términos de igualdad. Si bien la autonomía y la igualdad constituyen elementos cruciales para democratizar la educación, el reclamo central debería articularse en torno a la práctica de adquisición de poder por parte de la vasta mayoría de estudiantes de este país, que necesitan ser educados en el espíritu de una democracia crítica..."* (Giroux, 1995: 5).

A MODO DE SÍNTESIS

Necesitamos instalar una perspectiva política de la Formación Docente que permita preparar con tiempo a los "nuevos" para que puedan ejercer su responsabilidad social en la preservación del mundo de la vida y a la vez renovarlo para hacerlo más justo e igualitario. Y eso implica, formarlos en instancias plurales, creando una cultura de la comunalidad e incorporando lo político a la vida cotidiana de las personas.

Sin embargo, esta posibilidad sólo podría ser concretada si se logra un giro, tanto en la política educativa como en la acción política de los universitarios. Para ello la comunidad universitaria tiene que enfrentar las políticas de la prescripción haciendo su propio giro hacia la investigación educativa. Nada se cambia si no se produce conocimiento a través de la investigación. A la vez, la misma investigación permitirá a los universitarios, abandonar el rol de intelectuales de la reacción, por el de intelectuales de la anticipación, capaces de proponer alternativas fundadas ante la imposición arbitraria de los expertos.

Y lo que es más importante, les permitiría asumir una formación docente de perspectiva política en la que se enseñe a observar para comprender, a interactuar para cooperar, a reflexionar para actuar y a copensar para intervenir. Competencias todas que no se aprenden de los libros, sino de la teoría que se hace fértil al iluminar la práctica. Los problemas del mundo de la vida nunca dejarán de rozarnos en nuestra profesión, aunque siempre quede la posibilidad de silenciarlos y convencernos de que sólo formamos historiadores, geógrafos, matemáticos o lingüistas y no *profesores.* En este sentido entendemos la formación docente (FD) como acción de carácter político que alienta la conformación de un espacio abierto al aprendizaje de la participación para que los "nuevos" puedan ejercer su responsabilidad social en la preservación del mundo de la vida y a la vez, renovarlo para hacerlo más justo e igualitario. Y eso implica, una nueva FD, instalada y seguida desde la investigación para que habilite instancias plurales de

colaboración, creando una cultura de la comunalidad e incorporando lo político a la vida cotidiana de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

-------- (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós-ICE-UAB.

Gentile, P. (2007). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.

Giroux, H. (1995). *Los académicos como intelectuales públicos.* Conferencia en el Primer Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de estudio", organizado por la

UBA, Secretaría de Extensión Universitaria, Centro de Estudios Avanzados y Facultades de Ciencias Económicas, de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales.

--------- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, Paidós.

Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución 24/07. Anexo I- Lineamientos*

Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Eduación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Pennac, D. (2007). *Mal de Escuela*. Barcelona, Mondadori.

Pruzzo, V.y C. Nosei (2008)"Alumnos que no aprenden Historia: Problema de la Didáctica? En *Praxis Educativa* Año XII- N° 12, pp. 41-56.

Pruzzo, V. (2006). Una nueva Ley de Nacional de Educación ¿Ruptura o continuidad? En *Praxis Educativa* Año X- N° 10 pp. 7-10.

-------- (2002). *La transformación de la Formación Docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

------- (2002). La profesionalización docente y el D.A.C (Dispositivo de análisis de clase). En *Praxis Educativa* Año VI- N° 6, pp. 84-98-

-------- (2001). La Formación Docente. Una mirada sobre el siglo XX". En *Praxis Educativa* Año V- N°5, pp. 40-59.

-------- (2000). La evaluación de la universidad en un marco tecnoburocrático. En Litwin, E. y Otros. *Análisis político y propuestas pedagógicas.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

-------- (1999). La investigación educativa en la transformación de las residencias pedagógicas: Hacia la profesionalización docente. En *Praxis Educativa* Año IV- N° 4, pp. 35-44.

-------- (1998). La transformación de la formación docente. Un caso: el profesorado de Inglés. En *Praxis Educativa* Año III- N° 3, pp. 69-76.

Ricoeur, P. (2003). *Crítica y convicción*. Madrid: Síntesis.

Stenhouse, L. (1990). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata.

-------- (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata.

Schwab, J. B. (1974). *Un enfoque práctico para la investigación del currículum.* Madrid, Morata.

-------- (1973). Problemas, tópicos y puntos de discusión. En Elam, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo.

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Madrid, Morata.

CAPÍTULO 5

INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN DIDÁCTICA A PARTIR DE LAS PRACTICAS DEL PROFESORADO

Dra. Vilma Pruzzo

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO CUESTIONADA

El severo cuestionamiento a la educación actual y a los aprendizajes empobrecidos de nuestros estudiantes se ha generalizado de tal modo que podemos hablar más que de fracaso escolar, de "escuelas fracasadas", (Aubert, 2006) cuestión que nos interpela como formadores del profesorado. Porque esos docentes de las instituciones educativas fracasadas han sido formados en nuestros claustros. Pensar la superación de esta degradación de los aprendizajes sólo podría ser posible si asumimos desde la FORMACIÓN DOCENTE, una visión autocrítica que enfoque la mejora tanto desde la formación inicial como desde la profesionalización de los docente en ejercicio, que no son más que nuestros propios graduados. Pero, lo pensamos posible únicamente, desde la investigación que cree dispositivos de ARTICULACIÓN entre las instituciones del sistema.

Pérez Gómez (1995) ha señalado que se desconoce la existencia en Europa o América de algún sistema institucionalizado, o algún ensayo con éxito, de experiencias que rompieran el hiato entre la **formación**

inicial del profesorado y la profesionalización cualitativa de los docentes durante el ejercicio de su carrera profesional (**capacitación)**. Esta separación entre la instancia de formación, la de capacitación, y la investigación del profesorado aparece, para el autor, como una problemática que debe ser enfocada, afirmación que compartimos y por eso la hemos abordado desde los inicios de la década del 90 con el Proyecto Ayudantías (Pruzzo, 1998)

Para Ardoino (2005) existe una ruptura epistemológica entre la formación inicial y la formación continua que las políticas de estado no reconocen, ni abordan.

> "*Hay países que no tienen ninguna política de formación continua. Es decir, que incluso la distinción, la diferenciación, no ha sido pensada ni conceptualizada y por lo tanto no hay dispositivo distinto. En Francia existen dispositivos distintos y es catastrófico. Cuando se las piensa en conjunto es aún peor porque se las confunde. Es necesario pensarlas en conjunto en términos de "articulación" es decir conociendo las diferencias."* (Ardoino, 2005:37).

En nuestra concepción de la FoDA (Formación Docente Articulada) hemos enfocado la articulación de la formación inicial del profesorado, así como el desarrollo profesional de los graduados, desde nuestra Investigación "Las Ayudantías: una experiencia de inmersión educativa en la Formación docente"[5]. Esa articulación se abordó a través de la **investigación acción** generada desde culturas colaborativas diferenciadas, pero vinculadas en la búsqueda de la mejora. La red investigativa se estableció a través de Instituciones diversas (UNLPam-escuelas secundarias) y sujetos diversos (estudiantes y docentes de

5 El Proyecto de investigación aludido fue aprobado en 1995, por R. Nº163/95 CD, FCH-UNLPam.

las instituciones vinculada). Aquel esquema inicial, ha mantenido una estructura similar con modificaciones que iremos abordando:

- Los estudiantes del profesorado participantes en la investigación, se incorporan en las cátedras del secundario como Ayudantes de cátedra (Pruzzo, 1999, 2002).

- Las graduadas, profesoras del secundario que reciben nuestros estudiantes, se incluyen en el Proyecto de Investigación para analizar sus propias prácticas y *especialmente para mejorarlas*. De esta manera el proceso de capacitación se realiza en servicio, y su participación queda certificada a través de la Resolución de aprobación del Proyecto de investigación por la Universidad.

- Los estudiantes del secundario se incorporan en el Proyecto y se les explica los procedimientos que se emplearán para desarrollar la mejora y el rol que esperamos desempeñen como nuestros informantes clave en cuanto a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a cargo de las ayudantes (Pruzzo, 1999).

- Los Ayudantes graban las clases de los Residentes de 4º Año o de Profesores que presten su acuerdo para ello y construyen los DAC: grabación y desgrabación de clases donde se marcan las instancias didácticas para su posterior análisis colectivo (Pruzzo, 1999; 2002;

- Los DAC se transforman en herramientas metodológicas para la *investigación* Didáctica puesto que brindan información empírica acerca de los distintos abordajes de las cuestiones didácticas.

- Los DAC resultan, a la vez, herramientas simbólicas básicas para la *enseñanza* de la Didáctica y las Didácticas especiales en las cátedras universitarias y terciarias. Permiten analizar los marcos conceptuales teóricos de la Didáctica, en los testimonios empíricos del aula, ahora desgrabados y transformados en discurso escrito. En ellos se pueden analizar aspecto didácticos múltiples: los *contenidos* de la enseñanza desarrollados, su selección y

organización; las construcciones *metodológicas;* los mediadores simbólicos y materiales usados; los dispositivos de *evaluación;* y muy especialmente la vinculación establecida entre *enseñanza y evaluación.* Porque algo debe estar fallando en esta vinculación si los profesores enseñan, los alumnos no aprenden y la situación aparece inadvertida para la institución escolar.

Así concebida la FODA es un espacio colectivo de investigación y de reflexión cooperativa para la mejora. Pero también, resulta un ámbito propicio para la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes y para enfocar la dura problemática de la escuela fracasada.

Nuestra actual investigación, como en los últimos veinte años de estudio sigue concentrándose en comunidades de investigación que articulan la formación y el desarrollo profesional en el Proyecto FoDA, esta vez con especialistas de distintas universidades de Argentina, Chile y Uruguay. La FODA, en síntesis, es un dispositivo articulador que vincula: la *formación docente* (profesores y estudiantes del profesorado), el *desarrollo profesional* (graduados -que siendo profesores del secundario- reciben a los estudiantes de nivel superior y se incluyen en los procesos de mejora) y *estudiantes de nivel medio,* los sujetos que aprenden con los *estudiantes de las Residencias*. Se vinculan sujetos de la educación; niveles educativos; formación y desarrollo profesional y especialmente se articulan docencia e investigación.

1.2. EL FRACASO EN LA ENSEÑANZA

Según Alliaud (2008), "*La decepción circula por las instituciones educativas y entre sus agentes principales. Decepción respecto de la FD, que siempre resulta insuficiente, o poco pertinente. Decepción sobre las prácticas, que siempre parecen erradas o ineficaces. Fracaso en la formación,* ***Fracaso en la enseñanza"*** (Alliaud, A y E. Antelo, 2008: 27). La negrilla es nuestra.

Los autores se detiene en examinar las justificaciones o explicaciones más frecuentes que se dan sobre el fracaso de la enseñanza identificando, por ejemplo, las siguientes:

- No saber enseñar por no saber los contenidos.
- No saben enseñar porque no saben didáctica
- No saber enseñar por desconocer el contexto
- No saben enseñar porque no conocen a los destinatarios
- No saben enseñar porque carecen de experiencia.

Es una clara enunciación de problemas derivados de la formación docente que no han podido corregir los diversos sistemas de capacitación. Presentan, entonces, algunas alternativas posibles, desplegando, por ejemplo la distinción entre conocimiento y saber. Mientras identifican al primero como la construcción de significados intercambiables, ubican al "saber" desde una perspectiva más instrumental, como la posibilidad de "probar".

> "*...Al parecer, el conocimiento tanto del mundo como las claves para enseñar, no resultan suficiente. Se necesita, además, probar las maneras, las formas necesarias de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender. Probar variadas y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, enfrentarlas, "manosearlas". Discutirlas con distancia. Analizarlas. Aprender a enseñar durante la formación y enseñar y seguir aprendiendo"* (Alliaud, Antelo, 2008: 44).

Reconocemos marcadas coincidencias con el enfoque de los autores que remiten a una fuerte valoración de lo experiencial.

Sin embargo, cuando establecen esta distinción no promueven, como una de las alternativas, la investigación sobre la práctica, sino la

posibilidad de "probar las maneras, las formas de poner a disposición lo que otros tienen que aprender". Sin embargo, el "probar" en forma azarosa puede implicar poner a todos los alumnos en situación de sujetos experimentales de los docentes, en una concepción individualista e irresponsable del enseñar, como la que hemos criticado (Pruzzo, 2008) de imponer "probando" las formas de enseñanza matemática de los franceses; o de la lengua, considerando que los niños solitos van a aprende como se propuso en el auge de la teoría psicogenética .

Estamos de acuerdo con los autores, en síntesis, en que **el fracaso de la enseñanza** es una problemática que se debe indagar. Perrenoud (2007) propone diez competencias que deberían desarrollarse para mejorar la enseñanza, lo que vuelve a poner el énfasis en la **planificación,** y no en la acción que se desarrolla en el aula. Parece no advertirse que las planificaciones pueden resultar visiones prolijas y acertadas de una realidad imaginada que distraen al docente de lo que realmente interesa: lo que sucede en el aula. Resulta una mirada técnica que recupera la fe en las anticipaciones, propia de la Pedagogía por Objetivos. Tal vez, lo más importante sea dejar de planificar lo que se va a **hacer como docentes** en el aula, e imaginar los que les vamos a proponer **hacer a los alumnos** para que aprendan. Gentile (2007) plantea, a su vez, las causales que han llevado al deterioro de la calidad educativa, señalando que, "La educación latinoamericana es de baja calidad aunque esto no ha sido "a pesar" de las reformas educativas de los noventa, sino por su *causa* de ellas (Gentile, 2007: 29) Explica que las reformas lideradas por gobiernos neoliberales profundizaron la crisis de los sistemas educativos, aumentaron su segmentación, y transfirieron a las personas la responsabilidad sobre **el fracaso.** En este sentido no se ha logrado la democratización efectiva del derecho a la educación de todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Ahora, que se asiste a la universalización de la enseñanza obligatoria, la barrera de la exclusión que antes estaba puesta a la entrada de la escuela, sólo ha cambiado de lugar: está adentro de la escuela con el formato de circuitos de calidad

diferenciada, repetición obligada, expulsión prematura (Gentile, P. 2007).

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y R. Valls (2006) que coinciden con esta postura, señalan que a diferencia de la década del 90, en que se legitimó a través de discursos de especialistas de prestigio la segregación educativa y la exclusión social, hoy se ve la posibilidad de lograr **transformar la enseñanza** por la renovación de las energías que alimentan las utopías.

En este contexto de insatisfacción educativa Aubert y otros (2006) proponen transformar la idea de fracaso escolar por el de **escuelas fracasadas** (Aubert**,** 2006: 51) en un contexto similar al que nos plantea Antelo (2000).

El compartido espanto *que nos une (la ruindad de la violencia que franquea las puertas de las escuelas es sólo uno de los muchos ejemplos), sin embargo, no debería hacernos olvidar que los (psico)pedagogos que diseñaron las reformas de España, Brasil, Argentina son prácticamente los mismos. Amparados en una alabanza desmesurada a lo actual y a lo nuevo- con el consiguiente desprecio por lo viejo y tradicional-, cancelan aquello que es del orden de la filiación simbólica, de la operación sobre las herencias que, conviene recordar, toda educación que se precie de tal, como sugiere Lajonquière, tiene que postular (* Antelo, 2000: 15).

1.3. EL ECLIPSE DEL ADULTO

El tipo de educación que propone Lajonquiére, se opone en forma radical a la que tiene vigencia en la actualidad, que ha eclipsado al adulto haciéndolo renunciar al sostenimiento del acto educativo. El **gesto de abandono**, tuvo su más explícita manifestación en la fórmula que le planteó al docente "dejar al niño, que solito va a aprender" en una ilusión que la pedagogía ha sustentado por casi un siglo. Lajonquiére (2000) hace alusión, en esta afirmación a la difusión de las perspectivas (psico) pedagógicas que, con tanto énfasis en el respeto de los

"intereses", deseos, motivos y libertad de los niños, impactó en forma de una parálisis del mundo adulto. El (psico) se refiere a lo que se dice en el campo educativo atravesado por las ilusiones propias de los saberes psicológicos modernos. Los (psico)pedagogos son los detentores de los saberes "Psi" aplicados, que posibilitarían determinar los efectos psicodesarrollistas de las metódicas intervenciones "educativas" puestas en acción. (Lajonquière, 2000) El gesto de renuncia del mundo adulto en el acto educativo, deja a los niños en una situación de anomia espiritual mientras proclama su centramiento en el alumno, lo que implica la *dimisión del adulto de la posición de educador* (Lajonquière, 2000),

Esta situación, fue reconocida y criticada por Arendt (2003) hacia mediados del siglo XX con la severa oposición de los pedagogos progresistas de la época que la tildaron de conservadora. No pudieron perdonarle a Arendt, su enfática condena a la "servil y acrítica" aceptación de Estados Unidos, a las teorías educativas procedentes de Europa, bajo el estandarte de una educación progresista que apenas se pudieron expandir en sus lugares de origen. "Lo que en Europa quedó en un plano experimental… en Norteamérica, hace unos veinticinco años desterró por completo todas las tradiciones y todos los métodos de enseñanza y de aprendizaje establecidos" (Arendt, 2003:190). Según la autora, estas tendencias, pretendiendo que los niños se emanciparan de la autoridad del adulto, los dejó sujetos a "una autoridad mucho más aterradora y tiránica": la autoridad del grupo de pares, mucho más fuerte de lo que puede ser la más severa de las autoridades individuales. Pero, lo peor, es que se los desterró del mundo de los mayores rompiendo las naturales relaciones con los más diversos grupos etarios. "…jamás debe permitirse crear un muro que separe a los niños de la comunidad de los adultos como si no compartieran un mismo mundo y como si la niñez fuera un estado humano autónomo, que puede vivir según sus propias reglas" (Arendt, 2003: 207).

La autora criticaba con dureza las tendencias libertarias respecto a la niñez, que se revitalizaron a mediados del siglo XX, con los aportes de

Rogers, las pedagogías institucionales y la teoría psicogenética, entre otros.

También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para ***no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos****, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común* (Arendt, 2003: 208)

Interesa señalar, finalmente, que la autora había avizorado a mediados del siglo XX que la pérdida de autoridad del mundo adulto se vincula así mismo con la crisis de la **tradición, o sea la crisis de nuestra actitud hacia el pasado.** Hoy los autores contemporáneos, rescatan el entretejido de la tradición en el presente como rasgo distintivo de la historicidad de nuestras culturas. Sin embargo, valorizada desde los teóricos, la obcecada exaltación de lo nuevo con la desacreditación de lo tradicional, siguen con poderosa vigencia en los centros de formación y capacitación y en los ámbitos de los expertos curriculares de los ministerios. En nuestra investigación hemos estudiado las restricciones culturales que obstaculizan la reflexión de los docentes reconociendo en los testimonios documentales el temor de los docentes a ser cuestionados por prácticas consideradas "tradicionales" y ancladas en el pasado o desestimadas por rótulos como "conductista", "positivista", "empirista", etc. Esto ha dado origen a la deshistorización de las prácticas educativas, alentada por una formación que vapulea a los pensadores del pasado. Mientras todas las ciencias valoran la historia de su pensamiento científico, los pedagogos, desconocen a la totalidad de sus creadores, resaltando todo lo negativo de pensadores como Comenio y Pestalozzi, por ejemplo, u olvidando a otros (Tolstoi, Montessori, Kerschensteiner, Makarenko, Neill, etc) desaparecidos de los programas de la formación docente, o apenas leídos, como Freire. Criticados o ausentes, nada queda del pasado que pueda rescatarse transformado, para el presente… Contemporaneidad obsesiva de las reformas educativas…

La premisa de "centrar la educación en el niño" nos habilita a señalar el gran fracaso del siglo XX que, en el marco este discurso hegemónico (psico)pedagógico (en el sentido de un severo psicologismo incorporado en una pedagogía subsidiaria), olvidó a niños, y jóvenes, ya que no pudo incluirlos a todos en el mundo del conocimiento, la más dura marginación, justamente, "en la sociedad del conocimiento".

Al abordar el fracaso en la enseñanza, dejaremos sentada otra de las tesis de este trabajo:

1º.- Fortalecer la Investigación Acción como vía de Formación docente, de Capacitación y especialmente de transformación educativa regulada por los controles colectivos.

2.- La Investigación Acción al centrarse en la prácticas del profesorado enfoca necesariamente problemas de la **Didáctica**: ¿cómo y qué se aprende, se enseña y se evalúa, en las prácticas? Estas y otras respuestas a la problemática de la enseñanza, contribuyen a la conformación del cuerpo teórico científico de la Didáctica.

1.4. UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL NIÑO, QUE OLVIDÓ AL NIÑO

Tal como he señalado, los especialistas han alertado sobre la problemática de una enseñanza que fracasa en su intento de incidir en el aprendizaje de niños y jóvenes de los que el mundo adulto parece haberse desvinculado. Pero, el gesto de abandono se ha justificado, justamente, desde miradas libertarias que finalmente abandonaron a los niños y jóvenes a sus propios medios.

Este abandono ha sido magistralmente descripto por Philippe Meirieiu:

> *Ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus*

peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan solo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa, en la que, privado de exigencias se dejará caer al nivel más bajo. La educación entonces se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los "hombrecitos" completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas" (Meirieiu, 1998: 68).

En síntesis, se está reclamando una actitud directiva por parte del docente, además de una postura ética que rescate, para la enseñanza, su compromiso con el aprendizaje de los niños y jóvenes que no es otra cosa que asumir responsablemente la tarea docente. Nosotros, en lugar de hablar del fracaso de la enseñanza, hemos acuñado el concepto de **enseñanza irrelevante** (Pruzzo, Nosei, 2008) aquélla que no se responsabiliza de las construcciones de los alumnos y por ende, provoca su "no aprendizaje". Es decir que los estudiantes no acceden a los Aprendizajes Prioritarios aquellos cuya *presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar, fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.* (CFCE. Ministerio de Cultura y Educación. 2005: 12). Los niños y jóvenes de nuestras investigaciones no han aprendido nociones básicas de Historia (Pruzzo, 2004; Pruzzo, Nosei, 2008), ni de Matemática (Pruzzo, 2005) con lo cual los dejamos frente al riesgo del fracaso escolar que se origina como fracaso de la enseñanza, y habilita el camino a la exclusión social. La enseñanza irrelevante, no sólo ignora el derecho a aprender de nuestros estudiantes, sino que a la vez, es responsable de originar errores conceptuales severos que inhabilitan el aprendizaje de todas las nociones que se basan en dichos conceptos. Si los jóvenes del secundario no han podido construir las nociones de número fraccionario (Pruzzo, 2005), por ende se obstaculiza la comprensión de los números

racionales, por eso, deben revisarse las experiencias propuestas desde la enseñanza para que logren esa apropiación. En este caso, hablamos de **no aprendizaje** de nociones curriculares prioritarias. En síntesis, consideramos enseñanza relevante a aquella que brinda experiencias capaces de transformarse en aprendizaje significativos. Pero no toda enseñanza provoca el aprendizaje, y en este caso nos enfrentamos a la enseñanza irrelevante que incluso puede incidir en la construcción de errores postinstruccionales (Pruzzo

2. METODOLOGÍA

Con este marco referencial -construido en la contrastación de teoría y prácticas durante las anteriores investigaciones- se nos han planteado interrogantes en torno al cuerpo teórico de la Didáctica que resultaría incompleto o inadecuado para ayudar a leer las prácticas de aula y por lo tanto las prácticas del profesorado. Se plantea como objetivo de esta indagación el análisis de la enseñanza en situaciones de aula para reconstruir categorías didácticas que permitan enfocar la mejora. Por lo tanto, se seleccionó la Investigación Acción -de larga trayectoria en nuestro equipo- que implica procesos de interpretación de las prácticas educativas a la vez que procesos de transformación rigurosamente controlados. Esta vez, nos centramos en nuestros propios cursos de Posgrados con profesores de distintos niveles de escolaridad y en ejercicio en escuelas distintas modalidades y localizaciones geográficas :

. 44 docentes del Posgrado “Gestión curricular” en la Universidad del Bío Bío, Chile

. 92 docentes del Postítulo en Investigación Educativa del Instituto Superior de Estudios Psicopedagógicos y Sociales de Santa Rosa, La Pampa.

Estos docentes, incluidos en la propuesta de mejorar las propias prácticas a través de procesos reflexivos plurales, trabajaron en parejas

pedagógicas y grabaron sus clases, mientras el/la colega hacía la observación y elaboraba el registro de clase. La elaboración de los DAC fue acompañada por los profesores a cargo de la formación del Posgrado involucrados en la reflexión sobre la acción.

Por lo tanto, en esta investigación se recoge la información empírica a través de los DAC que se constituyen en procedimiento metodológico principal, complementado con los relatos de los docentes involucrados y los Registros de Observación de los acompañantes.

Es importante señalar que metodológicamente se ha reemplazado la observación y registros (tanto simultáneos como retrospectivos) y los diarios, por los DAC que nos posibilitan tomar precauciones con vistas a la validez de las conclusiones ya que los docentes implicados no sólo aceptan grabar sus clases, sino que las brindan para la discusión colectiva de especialistas y docentes. Y en este sentido acogen como participante a los investigadores de la universidad. La observación tiene que perder la impronta subjetiva anclada en el juicio privado del observador. La desgrabación del DAC es una adecuación discursiva: transforma oralidad, en discurso escrito y de esta manera permite cristalizar la situación para ser abordada por el colectivo: docentes, especialistas y estudiantes del profesorado participantes. El análisis privado de cada clase se transforma en discusión pública sobre las categorías didácticas testimoniadas, las experiencias de los alumnos e incluso puede poner de manifiesto limitaciones de información que requieran la búsqueda de nuevos datos, como podrían ser las carpetas de los estudiantes, sus evaluaciones, sus producciones. . En síntesis, no se lleva al aula una lista de cotejo para marcar comportamientos, no hay categorías previamente señaladas, pero hay historia acumulada para orientar búsquedas y construir categorías didácticas en base a los DAC elaborados.

Para elaborar un DAC, el docente o estudiante acompañante hace un registro de Observación de la clase y la graba simultáneamente. Para el análisis de la desgrabación se emplean dos procedimientos:

a.- Señalar en el texto los *contenidos conceptuales curriculares* y ordenarlos en una *estructura conceptual o mapa conceptual*. Advertimos de inmediato que los docentes no manejaban estas categorías didácticas y modificamos la consigna para que señalaran los *temas* abordados en lugar de *contenidos conceptuales*. Se hizo un registro preliminar antes de la clase sobe el empleo de los Diseños Curriculares (o la designación que en cada jurisdicción adopten: Lineamientos curriculares, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios; Currículum, etc.). Según registros anteriores, no leen los diseños curriculares sino que siguen los temas según algún libro de texto por ellos seleccionado. Mientras en Chile los alumnos tienen libros donados por el Estado, en Argentina, los libros llegan a las Bibliotecas , pero no son usados en el aula- según los docentes- por las demoras que ocasionarían sacar los libros de la especialidad en Módulos muy acotados por los tiempos. En general, se asiste a un empleo masivo de fotocopias, que disminuye en escuelas privadas. Estos aspectos que no suelen advertirse en la grabación tienen que ser consultados con los docentes a cargo de la clase.

b.- La *buenas configuraciones didácticas* (Litwin, 1995). Reconocer unidades de análisis con sentido didáctico que dieran cuenta de un tratamiento particular de los contenidos y determinados estilos de negociación. " Entendemos la configuración didáctica como la forma peculiar que asume la enseñanza de determinados contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones que permite su identificación" (Litwin, 1995: 13). Una vez reconocidas se interpretan en sentido hipotetizador para luego someterlas a un proceso de reconstrucción crítica.

3. EL NO APRENDIZAJE COMO FALTA DE EXPERIENCIA

Hemos retomado desde la historia el concepto de **experiencia** como fundante de cualquier aprendizaje relevante y significativo, porque queremos instalar, por una parte, la recuperación histórica de nuestras tradiciones pedagógicas con la adecuación conceptual a la cultura de

nuestro tiempo y también por el contenido semántico que es necesario rescatar.

Durante mucho tiempo el pensamiento pedagógico empleó la categoría de **experiencia** para establecer la relación entre conocimiento y vida, como concibiendo que al vivir la vida se construye el conocimiento, claro que con el correr de los siglos ha variado la concepción misma de conocimiento con los matices diferenciados entre conocimiento científico y tecnológico, conocimiento cotidiano o vulgar, con fuerte revalorización del primero en detrimento del segundo. Además, todas las pedagogías progresistas han puesto énfasis en la desigual distribución del conocimiento como signo de exclusión social, mientras entraba en desuso el controvertido concepto de experiencia.

Según Larrosa (2003), en la antigüedad el saber de la experiencia era aquello que a uno le va pasando a lo largo de su vida y el que va conformando lo que uno es. Ex - per- ientia implica salir hacia afuera y pasar a través de la vida, así como en alemán la raíz etimológica refiere al "viajar". En este sentido nos interesa rescatar para la actualidad el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, con la íntima transformación que produce:

> *...hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos* ***transforma****. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer... hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela ... Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia…* (Heidegger, citado en Larrosa, 2003: 30).

Por eso insiste Larrosa que la experiencia es lo que **nos pasa**. No, lo que pasa. En la actualidad casi nada nos pasa, escuchamos y

vemos informaciones, el mundo pasa ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Así los vemos a nuestros alumnos en las aulas. Casi siempre como espectadores. Nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos, aunque tengamos información sobre muchas cosas. Benjamin ha señalado en su libro "Experiencia y pobreza" que vivimos en una sobreabundancia de estímulos y en una extrema pobreza de experiencias.

> *El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos – divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya transformado en experiencia* (Agamben, 2007: 8).

Agamben, retomando a Benjamin, se muestra pesimista respecto a la recuperación de la experiencia en el marco de una sociedad sumida en la banalidad de lo cotidiano. Nada nos con-mueve en lo íntimo a pesar de estar informados. Por eso considero necesario en educación, repensar las relaciones entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, entre aquello que está afuera de nosotros y de lo que nos podemos apropiar y nuestra propia subjetividad. Y esa relación entre conocimiento (el texto exterior) y subjetividad podría pensarse como **experiencia**. El saber de la experiencia, no está "afuera" de nosotros como el conocimiento científico y éste sólo puede cobrar sentido si logra impactar en nuestra sensibilidad, en nuestra subjetividad, en nuestra forma humana singular "que es a la vez, una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)" (Larrosa, 2003: 34)

Comparto la mirada esperanzada de pedagogos como Larrosa y Bárcena en la búsqueda de la recuperación de la experiencia como base para una transformación educativa, que no derivará de nuevos marcos legales, ni de la retórica de los expertos, sino de la investigación plural y situada.

3.1. CAPTAR LA EXPERIENCIA

> *El estudiante de pedagogía sale de la facultad con su paquete de conocimientos y múltiples informaciones sobre técnicas, habilidades y destrezas (y en el futuro más aún, cuando la universidad se convierta en una "cosa" verdaderamente "inexpresable"). Es necesario repensar esta racionalidad y esta práctica desde una* ***rememoración*** *de la educación que permita volver a captar la* ***experiencia*** *(la praxis) como núcleo del* ***hacer*** *la educación* (Bárcena, 2005: 58).

Los testimonios de lo que acontece en el aula según nuestras grabaciones del DAC, nos permite analizar la pobreza de experiencia de los sujetos del aprendizaje: realizan muy pocas actividades, y en muchas de ellas sólo participan grupos pequeños de alumnos. Se observa cómo se ha generalizado en los distintos establecimientos educativos la modalidad interrogativa o conversacional. Estudiantes que buscan en fotocopias, respuestas textuales para responder a preguntas convergentes; alumnos que se muestran distantes, con miradas perdidas, o charlando de otros temas, o mostrando signos inconfundibles de violencia… Y una docente hablando como sin percibir el entorno en el que sólo cuatro jóvenes la escuchan. ¿La escuchan? Y sin embargo esta pobreza de experiencia que no puede producir aprendizajes relevantes (aquéllos que dejan huellas, que pasan a formar parte de los esquemas mentales, aquéllos que pueden ser recuperados por la memoria) no aparecen descriptas en las "Observaciones de clases" de los alumnos del profesorado que **sin** describir las actividades de los alumnos, interpretan la situación como resultante de la desatención de los estudiantes, su indiferencia, su desinterés…

Y en este sentido nos interesa recuperar la experiencia para diferenciarla de la actividad. Mientras ésta última puede ser un

acto mecánico, indiferente, descomprometido (contestar preguntas bloqueantes por si o por no, copiar textos, completar cuestionarios guiados, etc.) la experiencia convoca a la acción, interesa, seduce; despierta la curiosidad, la atención y la perseverancia; es la articulación de deseos y cognición, de emociones y racionalidad, de cuerpo y mente.

La pregunta sería: ¿las actividades propuestas podrían desencadenar experiencias de aprendizaje, aquellas que nos golpea, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforman? O han sido actividades tan rutinarias que sólo pueden atravesar al joven sin dejar ninguna huella en su subjetividad? Simple y llanamente esto es el **no aprendizaje** al que condenamos a nuestros estudiantes.

Sin embargo, al lado de estos testimonios de actividades que derivan en los "no aprendizajes", están los que alientan nuestras esperanzas porque nos participan del gozo compartido de un docente apasionado capaz de que su acción atrape al "otro" en la experiencia del aprendizaje relevante. En nuestro Proyecto Institucional "Hombres para la democracia" (Pruzzo, 1995) seguido durante una década por investigación acción, quisimos averiguar qué experiencia habían rescatado los alumnos del cursado de la asignatura Educación Cívica de 1º Año, en la que habíamos incluido una innovación, para lo que creamos un dispositivo original para recabar información: les solicitamos a los alumnos de 2º año que escribieran una carta a una amiga de Córdoba contándoles su experiencia en dicha materia; un dispositivo abierto para el que construimos escalas descriptivas (Pruzzo, 2003) De una de las cartas extraemos este párrafo: "…Cada una de estas cosas tan hermosas que posee el ser humano estaban volcadas en mitos…Nosotros teníamos que captar lo que había en esa hoja. Ese mito que nos daba el Profesor Edgardo, no era simple, había que entenderlo, razonarlo, y para eso era necesario meterse adentro de esa hoja, dentro de ese mito como si fuera un viaje imaginario. Este método de estudio no termina acá

sino que debíamos volcar todas los valores y virtudes del ser humano en la práctica. Por ejemplo, yo tengo libertad pero al mismo tiempo soy responsable de lo que hago, y para ser responsable tengo que tener voluntad, y respeto por los demás…" (Pruzzo, 2003:48)

Casi como si la niña hubiera leído a Larrosa, nos muestra su experiencia como un viaje imaginario, que le permitió a través de griegos, romanos, mapuches construir una mirada comprometida con la libertad y la responsabilidad.

El reto a que nos enfrentamos, entonces: posibilitar que nuestros alumnos del profesorado puedan distinguir una experiencia de aprendizaje, de una actividad que puede ser realizada mecánicamente, sin compromiso de la inteligencia, ni de la sensibilidad. Una actividad sin huellas… El **no aprendizaje.**

En cambio, el saber de la experiencia nos forma y nos transforma. La pérdida de importancia pedagógica de la experiencia aparece con el nacimiento de la Ciencia, porque los pensadores comienzan a desconfiar de ella y tratan de convertirla en un elemento del método, transformándola en "experimento" controlado. Nosotros vamos a rescatar la idea de experiencia relacionada con la construcción de subjetividad en la acción, en la praxis. Experiencia y acción van juntas, y esta experiencia es conocimiento de lo singular (a diferencia de la ciencia, saber generalizable) Ya señalaba Aristóteles que el médico no cura "al hombre" sino a "ese" hombre, particular, con nombre y apellido. El mismo caso es el del profesor, cuya acción de enseñar no se enfoca hacia los educandos en general, sino a Pedro, Juan, o Rita, a estudiantes singulares y diferentes.

¿Es predecible la experiencia? Vamos a acordar que el mundo de la práctica nos enfrenta a la incertidumbre (Pruzzo, 2010) y la planificación

docente no tiene un futuro totalmente predecible como el pensamiento técnico considera. Por eso, debemos tener dispuestas alternativas diversas de acción para nuestros estudiantes, que harán o no su "experiencia" de transformar su subjetividad por aquello que nos parece puede interpelarlo. La experiencia no la vemos en las planificaciones sino en la acción, en nuestro caso, grabadas en el DAC, observada en registros, testimoniada en carpetas, narrada por los estudiantes. Triangular esta información nos permitirá leer la experiencia de los estudiantes. Pero lo más importante de esta perspectiva es que los estudiantes del profesorado y los propios docentes desplazarán su mirada -hoy muy enfocada hacia ellos mismos- centrándola en la actividad de los alumnos que puede transformarse en experiencia. Y en este caso, el aporte del DAC será valioso porque permitirá la mirada plural, la discusión colectiva , el acuerdo o incluso el desacuerdo fundado: pero todos mirando las actividades para inferir su transformación en experiencia.

LA EXPERIENCIA NECESITA MEDIADORES

A la vez, revalorizamos los medios de la enseñanza, otro componente del campo de la Didáctica, que en el mundo tecnológico que nos rodea, pueden interpelar al alumno para transformar su actividad en experiencia de aprendizaje. Cuando la Pedagogía Crítica contrapone la praxis a la técnica, recupera categorías del pensamiento aristotélico, en especial la necesidad de poner en uso el razonamiento práctico necesario para enfrentarse a la incertidumbre de las situaciones prácticas como las de la enseñanza, que implica interacciones múltiples entre sujetos. En cambio, el modo de pensamiento teórico prioriza el mundo de las ideas, los modelos, las especulaciones, como sería el caso del ingeniero que anticipa en su mente el modelo de un puente con todos los cálculos para realizar su construcción que es previsible. Por lo tanto proyecta en su mente las **ideas** (construcciones teóricas) y luego dispone los **medios** seleccionados (herramientas, materiales, recursos humanos, etc) para lograr el **producto anticipado en su mente:** la "fabricación" del

puente. Se establece una relación entre **medios** y fines **para "fabricar" un producto.**

Pero el mundo humano no es predecible como el mundo material (en nuestro ejemplo, un puente), por eso la enseñanza que implica interacciones, no tiene como fin "producir" hombres (tal como se puede producir un puente) necesitamos poner en funcionamiento otro tipo de razonamiento: el razonamiento práctico. El mundo de las interacciones sociales en la enseñanza, es un ámbito de incertidumbre, donde surgen conflictos inesperados, ante los que hay que tomar decisiones justas. El pensamiento práctico permite interpretar las situaciones de interacción, analizar los problemas, juzgarlos y tomar decisiones diferentes para casos singulares. Mientras el pensamiento técnico le permite al ingeniero aplicar principios **universales** en sus cálculos del puente, el docente tiene que tomar decisiones de acuerdo a las circunstancias **particulares** de cada problemática humana. Es un pensamiento arriesgado que se guía por la idea del "bien". En la educación, nos han señalado, no es cuestión de encontrar "medios" sino interpretar las situaciones y elegir la solución que se juzgue mejor. De esta manera, también las pedagogías críticas, cuestionaron los **medios** y al hacerlo impusieron restricciones al empleo de tecnología, dispositivos simbólicos o naturales, en plena época de la explosión sensorial que supone un mundo del "espectáculo", nuestra cultura digital. La resistencia a los medios se consolidó desde distintos frentes: la psicología psicogenética, se concentró en el método crítico clínico empleado por Piaget en la investigación psicológica, no como metodología de enseñanza. Pero sus seguidores, eligieron centrarse en el discurso, en la comunicación oral, desentendiéndose de los medios, muy relacionados por los piagetianos con un posible enfoque empirista: el rotundo ¡no! a los sentidos desvinculó a niños y jóvenes estudiantes de su entorno cultural, el mundo tecnológico con la impronta de la imagen , el sonido, los colores, las formas vertiginosas, el movimiento! Afuera de la escuela, estallido sensorial, adentro, el mundo del conocimiento encerrado en la oralidad o en fotocopias, muy alejado de laboratorios,

mapas, paisajes. Muy alejado de las formas en que se crearon esos conocimientos… Se destruyeron también los principios de la enseñanza activa de principios del siglo XX, que garantizaba la actividad a través de la profusión de medios: el uso de imprentas, paseos, bloques lógicos, regletas, museos escolares, mesas de arena, láminotecas; fotografías; laboratorios, máquinas; trenes a vapor; y los incontables instrumentos y artefactos para la enseñanza de la Física que todavía hoy se exponen en el Colegio Montserrat de Córdoba. ¡Y todavía muchos especialistas se preguntan por qué ha declinado la enseñanza de las ciencias!

Sin embargo, las nuevas tendencias, dentro de la Pedagogía Crítica, habilitada desde el discurso filosófico (Bárcena, F., Larrosa, J., Meurieu, McIntyre, A., Agamben, G., Bernstein, R., Gadamer, H.) han reconsiderado las vinculaciones de poiesis – praxis, sensiblemente distanciadas en pensadores como Habermas, que sin embargo, es el filósofo que más ha influido en la conformación de una pedagogía crítica. Los griegos distinguían poiesis entendida como **producción ,** de praxis entendida como **acción** moralmente informada: la educación es una praxis, en la que no se pretende fabricar (producir) al hombre; aunque el hombre puede fabricar (producir) objetos, instrumentos, obras de arte… Los que alentamos la idea de articular praxis y poiesis, entendemos la enseñanza como praxis (acción que se transforma en interacción docente-alumnos) aunque el docente deba "producir" mediadores originales, escenarios diversos, artefactos y tecnologías múltiples que ayuden al "otro" a construir su experiencia, punto de encuentro de poiesis y praxis.

Indudablemente, siendo creativos e imaginando mediadores y mediaciones: artefactos y sistemas de comunicación múltiples, construyendo una Didáctica distinta que, conocedora del pasado, se nutra de las creaciones de su cultura.

APRENDER A OBSERVAR

Muy vinculado a la pobreza de experiencia del sujeto actual se presenta una marcada pérdida de su capacidad para observar el mundo, como si las cosas pasaran por delante sin ser vistas.

A continuación transcribo la observación registrada en uno de los Cuaderno de Campo de los estudiantes del Profesorado, en este caso de 4° Año de una carrera de Ciencias Naturales en la Universidad.

22/9: *La profesora explicó los conceptos de haploidía y diploidía. El curso fue diezmado porque muchos de los alumnos se fueron de viaje a San Carlos de Bariloche. Luego comenzó a dar aspectos rudimentarios de la meiosis. Todo en forma oral y sin filminas.*

Me está costando acercarme a los alumnos, pero afortunadamente algunos están acercándose con algunas bromas. Cuaderno de Registro 8.- 3º Año Polimodal (5º año secundario)

Los cuarenta minutos han quedado resumidos en siete renglones, en los que no se han empleado conceptos didácticos, pedagógicos o psicológicos. Al analizar el discurso de la alumna, hemos marcado los conceptos didácticos (mencionados o ausentes): Todos los "contenidos curriculares" que se pueden haber desarrollado en la clase han quedado subsumidos bajo el tema general (haploidía- diploidía), sin testimoniar qué "conceptos y procedimientos" ha "seleccionado" el docente para enseñar, ni cómo ha "organizado" esos contenidos. No aparecen las redes de "relaciones conceptuales" para analizar su adecuación. No hay información sobre "evaluación de las concepciones personales" ni "evaluación recurrente". No se registran tampoco testimonios sobre los "aspectos metodológicos". Al afirmar que presenta "aspectos rudimentarios" de la meiosis, se hace evidente el empleo de vocabulario vulgar para referirse a las "transposiciones didácticas" o "adecuaciones curriculares". Pero lo que nuestro equipo marca como relevante es

la ausencia total de referencias a la actividad de los alumnos. Ellos aparecen sólo como los ausentes, pero nada dice sobre qué HACEN con los contenidos los que están presentes. **El centro de la mirada – de por sí, empobrecida- es el docente.**

Otro registro nos da pistas sobre sus aprendizajes en la formación pedagógica:

13-10

… Mientras se planteaba las Bases Nitrogenadas, sugerí la regla nemotécnica.

CITOCINA- GUANINA ------ CG (CARLOS GARDEL)

ANIMINA- TIMINA ---------- AT (ANIBAL TROILO)

Los chicos modificaron la primera por Charly García. Con AT no encontraron relación posible.

La consigna de los profesores de la Cátedra (miembros del equipo de investigación) reiteraba la necesidad de que los estudiantes del profesorado "ayudasen" a los alumnos del secundario en su aprendizaje. El mensaje sobre el rol de ayudantía estaba siendo asumido, pero el andamiaje empleado recurría a una regla mnemotécnica y no a las bases de una "enseñanza comprensiva" orientada a un aprendizaje relevante o significativo (lo aprendido en la teoría) Además, esa regla mnemotécnica, ha sido tomada de la propia biografía escolar: nada parece haberle impactado de la formación en ciencias, ni de la formación docente para brindar la "ayuda contingente" a los estudiantes. La Ayudante no tiene las herramientas conceptuales y prácticas para crear mediadores. Lo que más impacto produjo fue su desvinculación con la cultura experiencial de los alumnos del secundario.: ¿Qué significatividad podrían tener Carlos Gardel y Aníbal Troilo (pertenecientes a generaciones de principios y

mediados del siglo XX) para estudiantes de dieciséis años, en el siglo XXI? La Profesora Titular había presentado al inicio del año académico la teoría de Pérez Gómez acerca del cruce de culturas en la escuela (cultura crítica, cultura social, cultura académica, cultura docente, cultura experiencial). Nada parece haber podido ser rescatado como elementos subjetivos para leer la realidad. Porque finalmente "observar", no es más que una lectura que hacemos del mundo. Y por eso es necesario enseñar a "OBSERVAR" para comprender el mundo de la escuela y hacerla más acogedora.

2.- Desviar la mirada centrada en el docente, para registrar las actividades de los alumnos "respecto a los contenidos que deben aprender". Si el estudiante es el que necesariamente debe hacer el esfuerzo activo para aprender, tenemos la necesidad de observarlo para interpretarlo, para "leer" si está comprendiendo, si se está estancando en su aprendizaje; o si se está aburriendo y se desconecta, se va, se aísla, se pone agresivo... la discusión del colectivo tendrá que plantearse hipótesis interpretativas que servirán para guiar una nueva observación. Por ejemplo, será necesario establecer vinculaciones entre la actividad que debe realizar el alumno y el binomio satisfacción- aburrimiento; o integración- violencia; o respeto-indiferencia ante las normas. Nuestra mirada debe orientarse hacia el estudiante que supuestamente tiene que aprender y en las oportunidades que se les está brindando para andamiar ese aprendizaje, e incluso comenzar a hipotetizar acerca de la transformación de la actividad en experiencia. Estudiantes y profesores, sólo podrán reflexionar sobre su práctica cuando desde algo "compartido" puedan enriquecerse los puntos de vista del colectivo involucrado.

De ahí la necesidad de involucrar a docentes y alumnos en experiencias de investigación acción que impliquen realizar un diagnóstico de la situación y plantear hipótesis de MEJORA, crear alternativas viables, discutirlas, implementarlas y hacer un seguimiento minucioso del

proceso y del impacto: así surgió el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase, hace dos décadas y hemos seguido su implementación desde la IA mientas ha sido usado por los alumnos del Profesorado grabando a sus profesores o a sus compañeros; por los Profesores de universidad y de nivel medio, para reflexionar sobre sus prácticas; o para la autoevaluación del profesorado, como en Chile. Pero el DAC, nos brinda, además, un nuevo aporte: podemos usarlo para enseñar las categorías pedagógicas, psicológicas, didácticas, y de la especialidad que se estudia.

El archivo de los DAC, que llamo Dacoteca, nos puede permitir recortar secuencias para emplearlas como casos para ejemplificar abordajes conceptuales de las distintas disciplinas del profesorado: por ejemplo, en uno de nuestros DAC, hay una secuencia en la que un Ingeniero Agrónomo enseña dos conceptos (Atrazina- Treflán) empleando una **estrategia de contrastación** (Pruzzo, 1999: 65) muy apropiada para enseñar formas alternativas de enseñanza de conceptos. Otros segmentos pueden ser empleados como casos de evaluación recurrente; de concepciones personales; de activación de motivos intrínsecos; de empleo de las TICs en el aprendizaje; de distorsiones en la comunicación; de testimonios sobre el entrecruzamiento de culturas en el aula, etc. Éste es el ámbito menos explorado de los DAC, y el que estamos abordando en la actual investigación.

APORTE Y LIMITACIONES DEL DAC

El empleo del DAC tiene una limitación severa: muy pocos profesores dejan grabar sus clases. Por eso en la actualidad hemos habilitado dos nuevas versiones:

1.- El DAC elaborado por estudiantes del profesorado en las asignaturas Prácticas de 2º y 3º Año del profesorado, en base a las grabaciones de las clases de la Residencia o Práctica de 4º Año. En este sentido, cuando los profesores universitarios se preguntan qué harían

los estudiantes si se habilitan Prácticas curriculares desde los primeros años, respondemos que no sólo estarían ayudando a los estudiantes del secundario, sino colaborarían con sus compañeros de 4º Año mientras aprenden con el DAC a reflexionar sobre la calidad docente de sus prácticas. Pero además, este entrenamiento previo favorecerá la comprensión de las teorías pedagógicas, psicológicas y didácticas. Se habilita de esta manera la mirada plural sobre la realidad, que no sólo se OBSERVA, sino que se analiza para interpretarla, y permite hipotetizar sobre la mejora.

2.- La inclusión de Profesoras de Institutos, y Escuelas secundarias en equipos de investigación, permite que las docentes nos brinden una colaboración inapreciable: preparan clases para que las alumnas de las Prácticas hagan sus DAC. Pero, como integrantes de un equipo deben tener claro el dignóstico que hemos hecho, las hipótesis que nos planteamos, la mejora que pretendemos, la bibliografía que compartimos.

Por lo tanto tenemos que esclarecer los criterios desde los que vamos a leer los DAC de sus clases:

1.- En la desgrabación del DAC se deben reconocer tres aspectos. Actividad del docente, Contenidos de enseñanza y Actividades de los estudiantes. Una vez señalados, se vuelcan en un cuadro de tres columnas. Este reconocimiento, en apariencia fácil, ha resultado complejo en muchos casos que nos alertan sobre la situación. Muchos docentes que realizaron este análisis no han diferenciado actividades de contenidos, ni pueden clasificar las actividades que observan, lo que se ejemplifica con el siguiente segmento del DAC:

Contexto del segmento: La docente pide que preparen las respuestas al cuestionario que habían llevado como tarea.

Docente: Lee la respuesta a la 1º pregunta.

A: Los personajes principales son Don Juan Limay y el maestro. Los secundarios, las hijas y la mujer de don Juan Limay.

D: Bueno, vamos a poner… (asienta en una carpeta con anotaciones)

La segunda pregunta. Hollman.

A: No vino

D: Arce. Quién es Arce?

A: Yo (levanta la mano)

D: decime, lo tenés hecho?

A: No, no quiero decirlo

(D anota en la carpeta)

D: Suárez

…….

.La docente que analiza la desgrabación, escribe:

Actividad del docente	Actividad del alumno	Contenidos
↓	↓	↓
Pregunta sobre guía	Responde pregunta docente	Análisis cuestionario

La docente, no ha reconocido que la **actividad del docente** es la **EVALUACIÓN**, aun cuando están apareciendo todos los indicios que la indican (Llama por apellidos y luego de las respuestas anota en la carpeta). Lo que no podría determinarse con los datos que tenemos es el tipo de evaluación que se está realizando (evaluación de conocimientos previos; de recurrencia; evaluación sumativa o acreditación; etc.) Estos aspectos se resuelven, llevando la desgrabación al docente para que nos aclare estas dudas.

La actividad del alumno no es "**responder** preguntas" como señala la docente, sino *leer* respuestas. La primera implicaría la habilidad oral explicativa, mientras la segunda puede ser la lectura de una respuesta literal (copiada del libro) en su casa.

El contenido que se enseña, no es ·"análisis de cuestionario", sino "Novela". De todos modos, para ubicar el contenido que se enseña, los autores del DAC deben tener siempre los contenidos curriculares, para ubicar la temática desarrollada.

Una vez esclarecidas las actividades de docente y alumno, es posible analizar también tipos de interrelaciones (la mayoría de las veces, en la actualidad, la comunicación de docente – alumno es radial (imaginando un círculo) con centro en el docente que se dirige a distintos estudiantes por lo que es imposible que se puedan establecer redes comunicativas.

La participación del docente (que muchas veces aparece equivocadamente como empleando estrategias de diálogo) es muy superior a la actividad del alumno. El docente es el centro de la actividad. Todos estos datos, deben ser discutidos por el colectivo para llegar a la categorización de la participación del alumno, como actividad o como experiencia.

Siempre hay que dejar abiertas las posibilidades para que los alumnos elijan opciones de presentaciones de cierre del DAC-

Se acompaña la producción final de la profesora de la capacitación que elaboró el DAC del que se extrajo una secuencia inicial:

He fraccionado estas clases en tres etapas discursivas:

1.- la de respuestas al cuestionario planteado que llevó 25 minutos de preguntas del docente y respuestas de los alumnos, aunque también hubo algunas preguntas de alumnos. Según el resultado que arroja el subrayado, las intervenciones del docente fueron 34 (47%) y los alumnos lo hicieron 37 veces (52%).

2.- La lectura del cuento por parte de los alumnos, con indicaciones del docente. El docente intervino 15 veces (7%) . El resto fue actividad de lectura por parte de distintos alumnos durante 35 minutos.

3.- La interpretación del cuento. Aquí el proceso es inverso al anterior. La docente es la que expone el modo de interpretar el relato y los alumnos intervienen brevemente. 8 intervenciones de los alumnos (1%) La interpretación del texto ha quedado en un 99% a cargo del docente durante 20 minutos

.

DAC Capacitación ISESS.- Nº1.- Seminario Taller cargo de Mg. Alicia Lescano.2010

LAS PRÁCTICAS DESDE 1º AÑO DEL PROFESORADO

Las Prácticas al inicio de los Profesorados son muy resistidas por la Formación Docente de las Universidades, sin embargo ya comienzan a incluirse, como en la Universidad de La Pampa como espacio interdisciplinario desde el comienzo de la Formación.

Esta modificación curricular puede o no resultar enriquecedora de la Formación Docente, según como se concrete la endoarticulación y la exoarticulación:

a.- Hacia adentro de la institución formadora universitaria se debe cancelar el feudo disciplinar y habilitar interrelaciones reales, ya que nuestras Casas son propensas a crear artilugios retóricos para enmascarar la realidad de mantenimiento del statu quo. Articular cátedras significa establecer acuerdos mínimos entre los Profesores: no pueden aprender en Didáctica general, categorías didácticas que se cambien u omitan en las Didácticas específicas, de manera que es comprensible que nuestros estudiantes no empleen categorías teóricas de análisis. Articular, no significa imponerse una sobre otra , sino la construcción de acuerdos básicos: Por ejemplo, puede mantenerse acuerdo sobre los tipos de evaluaciones que usaremos como modelo teóricos, o presentarle a los alumnos dos formas alternativas sustentadas por ambas cátedras en forma argumentada de manera que el alumno pueda comprender semejanzas y diferencias. Nuestra articulación es una necesidad imprescindible para que las prácticas resulten exitosas.

Por otra parte, si una u otra emplea el DAC, sería incomprensible su supresión definitiva. Pero si se lo ha usado en las Prácticas iniciales como herramienta de Análisis pueda paulatinamente abandonarse cuando se logre la autonomía de análisis por interiorización de las condiciones de observación de clases. Habremos logrado, en ese caso, la Observación que emplea marcos teóricos para leer la realidad del

aula . Todo depende de nuestro esfuerzo para la articulación capaz de cancelar la actual incomunicación de cátedras, lo que mantiene la fuerte delimitación disciplinar como espacios de poder académico. La interacción nos fortalece en la coherencia académica y en la mejora de la formación docente.

b.- La articulación hacia afuera es otra condición indispensable para la innovación propuesta. No se puede imponer la Observación desde la cátedra universitaria a las cátedras del secundario, ni esa vinculación puede concebirse en base a acuerdos personales con los docentes amigos. Las Prácticas deben articularse institucionalmente entre universidades y escuelas. Los egresados, docentes del secundario, pueden conformar nuestros equipos de investigación y a la vez que nos ayudan en la FD, los ayudamos en su propio desarrollo profesional y se los respalda en un momento de íntima soledad y pérdida de autoridad. La participación en colectivos colaborativos predispone hacia el trabajo en equipo y los confirma en sus ideales. A la vez, si el profesor del secundario comunica a los alumnos el trabajo de cooperación con la universidad en búsqueda de la mejora, pasan a sentirse parte de un Proyecto y aumenta el nivel de gratificación conjunta. El ambiente creado en esta participación colectiva impacta en la mejora de la disciplina escolar lo que ha sido uno de los logros más relevantes de nuestra "experiencia". Ninguno de nuestros ayudantes ha sido agredido, ni recibido muestras de violencia sino que han establecido vínculos humanos relevantes con los estudiantes del secundario.

CONCLUSIONES

Nuestra investigación activa ha utilizado como metodología de acceso a la información, los DAC (Dispositivo de Análisis de Clases), grabaciones de clases que se transforman en documentos de análisis plural y público de Argentina, Chile y Uruguay. He ordenado algunas

conclusiones a partir de cuatro binomios que partiendo del presente, orientan la superación de las condiciones actuales de la formación del profesorado:

1.- De la Investigación que permite comprender, a la Investigación que busca la transformación, en escenarios reales.

2.- De la Didáctica sustentada en la reflexión sobre la práctica con centramiento en el docente, a la expansión de la reflexión sobre las experiencias de los alumnos

3.- De las Prácticas como resabio de la modernidad (primero la teoría y en el último año las prácticas) a las prácticas concebidas en una perspectiva epistemológica de la construcción del saber pedagógico: teoría y práctica articuladas desde el inicio de la formación.

4.- De las Observaciones de clases privadas (casi individuales), a la reflexión colectiva, pública y productiva del DAC orientada a la creación de dispositivos para "aprender"

Estos cuatro binomios, señalan los riesgos de continuar una formación Docente desarticulada de la realidad educativa - abandonando los estudiantes en el solipsismo de una reflexión privada- y estéril en creaciones que les permita a los "otros" alumnos ejercer su derecho a aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Alliaud, A; Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón,reflexiones.* Buenos Aires: Noveduc.

Antelo, E. (2000). Prefacio, en De Lajonquière, L. *Infancia e ilusión (Psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Apel, J. (1993). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza aprendizaje.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda.* Buenos Aires: Paidós.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires: Noveduc.

Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Aubert, A; Duque, E; Fisas, M; Valls, R. (2006). Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XX. Barcelona, España: Graò.

Barcena, F. (2005). La Experiencia reflexiva en educación. Barcelona. Paidós.

Bernstein, R. (1971). Praxis y Acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana. Madrid, Alianza Editora.

Birgin, A; Dussel, J; Duschatsky, S; y Tiramonti, G. (comps) (1998). La Formación Docente. Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencias. Buenos Aires: Troquel Educación.

Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Ed. Libros el Zorzal.

Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones.* Buenos Aires: Noveduc.

Camilloni, A; Davini, C; Edelstein, G; Litwin, E; Souto, M; Barco, S. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*. Sevilla: Diada. CFCE y MECyT (2005). Núcleos de aprendizajes prioritarios. Buenos Aires, Argentina.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires.*Santillana.

Diker G. y F. Terigi (1997). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1974). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gentile, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Lajonquière, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y Educación.* Buenos aires: Nueva Visión.

Larrosa, J y Otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Litwin, E. (2000). *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Mc Ewan y K. Egan (1998). *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Agenda educativa.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Grao.

Pennac, D. (2007). *Mal de Escuela*. Barcelona: Mondadori.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona, España: Graò.

Piaget, J. (1985). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires, Ariel.

Porta, L. y Alvarez, Z. (2004). *La Formación del Profesorado a debate: Abordajes Teóricos y Miradas prácticas.*

Pruzzo, Vilma. (1997). *Biografía del Fracaso escolar. Recuperación Psicopedagógica.* Buenos Aires: Ed. Espacio.

-------- (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías.* Buenos Aires: Espacio.

-------- (1999a). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Espacio.

-------- (1998a). La transformación de la formación docente. Un caso: el profesorado de Inglés. En *Revista PRAXIS EDUCATIVA*. Universidad Nacional de La Pampa, La Plata, Año Nº III, N°3.

-------- (1998b). *La investigación-acción y el autoperfeccionamiento del profesor*. Ponencia, The Impact of Action Research on teacher's Professionalization, en colaboración, Ponencia en el Congreso Anual de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés, Bahía Blanca.

-------- (1998c). *Action Research in teacher training transformation.* European Conference on Educational Research. Universidad de Ljubljana, Eslovenia.

-------- (1998d). *Profesorado students in the role of high school assistant teachers, an action- research focus on teacher training*. En colaboración, 5º The International IATEFL, Santiago de Chile.

-------- (1997c). *La investigación acción para la transformación docente.* Ponencia en European Conference on Educational Research. 24 de Octubre de 1997. 14 de marzo de 1998. Frankfurt. Alemania.

-------- (1995a). Hombres para la Democracia. Proyecto Parera. En *Revista Praxis Educativa*. Año I Nº 1.

-------- (1995c). Hacia una Escuela Democrática. En *Revista Praxis Educativa*. Año I, Nº1. Stenhouse, L. (1975). La Investigación como Base de la Enseñanza. Madrid, Morata.

Tenti Fanfani, E. (2006). *El Oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires. Siglo XXI.

CAPÍTULO 6

ABANDONAR LA EXPERIENCIA O REELABORARLA… PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN AULAS DE LAS ESCUELAS MEDIAS NOCTURNAS.

Mg. Teresa IURI
Mg. María Claudia SUS
Mg. María Inés Barilá

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es revisar algunas concepciones teóricas desarrolladas y compartir los indicios detectados respecto a la resignificación de la EXPERIENCIA como dimensión fundamental del aprendizaje.

Para ello utilizaremos como unidades de análisis, por un lado, los registros de clases y las reflexiones sobre la práctica docente que realizaron estudiantes del Profesorado en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue en escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma, Río Negro a partir de la utilización de una metodología de encuadre cualitativo denominada Dispositivo de Análisis de Casos (DAC)[6]

6 Desarrollado en el Proyecto de Investigación "La Formación Docente Articulada (Fo.D.A.): La experiencia del alumno en la enseñanza", dirigido por la Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, 2011-2013.

Por otro lado, y a manera de triangulación, articularemos con el discurso de los alumnos -jóvenes y adultos- de las escuelas medias nocturnas, entrevistados en el proyecto de investigación denominado "Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna". [7]

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Desde hace unas décadas diversos autores vienen considerando la palabra experiencia (Benjamín, W., 1989/1999; Kertész, I., 1999; Agamben, G., 2007) con tesis muy radicales:

- la experiencia ha sido destruida y se nos da una experiencia falsa.
- no hay lenguaje para elaborar la experiencia, para darle sentido, nos faltan palabras.
- no podemos ser alguien porque todo lo que somos ha sido fabricado fuera de nosotros.

No obstante reconocen el valor de la experiencia como origen de conocimiento, como fuente de formación de la personalidad y de constitución de la subjetividad, aún cuando pareciera que lo que el siglo XX nos hubiera dado vivir fueran unas experiencias encaminadas a destruir la personalidad. "(…) la no elaboración de las experiencias y, en algunos casos la imposibilidad incluso de elaborarlas: esa es, creo yo, la experiencia característica e incomparable del siglo XX" (Kertész, I. 1999:30).

Ante esta situación Jorge Larrosa (20111), quien hace un tiempo utiliza la palabra *experiencia* para tratar de operar con ella en el campo

7 Proyecto de Investigación 04V/078 dirigido por la Magister María Inés Barilá y codirigido por la Lic Viviana Bolletta. Universidad Nacional del Comahue, CURZA, 2013-2016

pedagógico y explorar sus posibilidades, analiza en primer término y con referencia al campo educativo, que la educación ha sido pensada básicamente desde dos puntos de vista: desde el par ciencia/tecnología y desde el par teoría/práctica por lo que propone pensarla desde el par experiencia/sentido, que no sería un punto de vista ni mejor ni peor que los dos anteriores, sino pensar la educación de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, tal vez produciendo otros efectos de verdad y de sentido, o configurando otras gramáticas (pp.1-2.).

En segundo lugar, nos propone reivindicar la experiencia tratando de darle una dignidad, un sentido y una cierta legitimidad, como fuente de conocimiento, porque -como se sabe- la misma ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia.

La filosofía clásica la entendió como un modo de conocimiento inferior, quizás necesario como punto de partida, pero un obstáculo para el verdadero conocimiento. Así para Platón el saber de la experiencia está más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia. Para Aristóteles, la experiencia no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario. La experiencia es inferior al arte y a la ciencia, porque el saber de la experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia solo puede serlo de lo universal.

La ciencia moderna transforma la experiencia en "experimento", la objetiva, controla y fabrica. La ciencia la captura, elabora y la expone según su punto de vista; un punto de vista objetivo con pretensiones de universalidad y con ello elimina aquello que la experiencia tiene de experiencia, que es la subjetividad, la singularidad, la sensibilidad, la provisionalidad, el desorden. Por eso la ciencia también desprecia la experiencia.

En tercer lugar nos advierte sobre algunas precauciones que hay que tener en el uso de la palabra experiencia para hacerla sonar con cierta amplitud. Según Larrosa (2008:98), en la antigüedad el saber de

la experiencia era aquello que a uno le va pasando a lo largo de su vida y el que va conformando lo que uno es. Ex - per- ientia implica salir hacia afuera y pasar a través, así como en alemán la raíz etimológica refiere al "viajar". En este sentido nos interesa rescatar para la actualidad el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, con la íntima transformación que produce:

> *...hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos* ***transforma****. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer… hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela… Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia…* (Heidegger, citado en Larrosa, 2003:30).

Por eso insiste Larrosa que la experiencia es "eso que me pasa" (2008:93); lo que me pasa y que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. No, lo que pasa. Y se debe considerar la forma en que se construye y presenta el saber humano si se quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos las narraciones que aún siendo fragmentarias, sin pretensión de verdad, pretenden dar un sentido para lo que "nos" pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas desde la situación particular de cada uno. Ese *saber de la experiencia*, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación.

Siguiendo al autor, el saber de la experiencia "es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo

de la vida y el que va conformando lo que uno es" (Ibíd.:98). Ese saber tiene algunas características particulares:

- es finito, ligado a la maduración de un individuo;

- es un saber particular, subjetivo, relativo, personal;

- el saber de la experiencia no está como el conocimiento científico fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad;

- configura una forma humana singular que es la vez una ética y una estética.

El saber de la experiencia, podríamos concluir, forma, transforma, enseña, abre posibilidades.

Otros autores (Dewey, J. 1967; Dubet, F. y Martuccelli, 1998; Cornu, L. 2002; Diker, G. 2004; Alliaud, A. 2010) también han explorado y operan con la experiencia en el campo pedagógico.

John Dewey, (1967) - filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano - sostiene que el concepto de experiencia le concede un nuevo sentido a lo educativo, centrándose en una filosofía de la experiencia. **Propone la unidad fundamental de la nueva pedagogía, vinculando la experiencia real y la educación.** Concibe la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Sostenía que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática.

La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del

joven de un modo que no podría hacerlo el que tenga una experiencia menos madura.

> *( ) basar la educación sobre la experiencia personal puede significar contactos más numerosos y más inmediatos entre el ser maduro y el inmaduro que los que existían en la escuela tradicional, y consiguientemente, ser más guía en vez de serlo menos para los otros* (pp.17-18).

Para Dewey la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. A partir de esto su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que pensaba que al hacer esta separación, la educación, tendía a ser académica y aburrida, además de distanciada de los intereses reales de la vida.

Dewey llegó a Chicago con la idea de establecer una "escuela experimental" por cuenta propia. En 1894 en una carta decía a su esposa Alice:

> *Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prim".* [Dewey, John (1894). Carta de John Dewey a Alice Dewey, 1 de Noviembre de 1894, Dewey Papers, Morrís Library, Southern

Illinois Universiry, Carbondale. Citado en *Robert B. Westbrook*: "JOHN DEWEY" (1859-1952)][8]

Precisamente, el principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey (1967) y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico es el de *experiencia*. La experiencia para Dewey se refiere al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto del conocimiento. Implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere a algo subjetivo solamente. Supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva superando el presente inmediato. Otro aspecto a destacar es que la experiencia está basada en conexiones y continuidades e implica procesos de reflexión e inferencia. A causa del principio de *continuidad* se lleva algo de la anterior experiencia a la siguiente.

No debería ser necesario decir- señala Dewey- que la experiencia no ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia, y la alimentan constantemente. La palabra "interacción" es esencial para interpretar si una experiencia en su función y su fuerza es educativa. Dewey, asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Tomadas juntas, o en su interacción constituyen lo que llama *situación.* La afirmación de que lo individuos viven en el mundo, significa que viven en una serie de *situaciones*. Y cuando se dice que viven en estas situaciones, significa que hay una interacción entre el individuo y objetos y otras personas. Una responsabilidad primaria de los educadores consiste no solo en conocer la formación de las experiencias según las condiciones del ambiente, sino también saber que condiciones conducen a experiencias

8 Relief 2.0 | Sociedad de la Información | Ciudades Virtuales | BibliotecasVirtuales.com Creatividad e Innovación en la Educación.www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp" Consultado el 17/02/2014. El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nros 1-2, 1993, pp. 289-305.©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

que faciliten el crecimiento. Porque el verdadero sentido del crecimiento es la *continuidad* y la *reconstrucción de la experiencia*. (Ibid. 31-56).

Una de las preocupaciones del autor en análisis es poner en conexión los programas escolares con los fines de la educación, los intereses y la experiencia de los alumnos. Dewey (1998:199-200) al respecto distingue la experiencia directa, de la experiencia indirecta. Precisamente reconoce que gran parte de nuestra experiencia es indirecta: depende de los signos que intervienen entre las cosas y nosotros mismos; signos que representan a aquéllas. Todo lenguaje, todo símbolo, son instrumentos de una experiencia indirecta.

En el lenguaje técnico la experiencia procurada por su medio es "mediata". En contraste la experiencia inmediata, directa es algo en lo cual participamos vitalmente de primera mano, en lugar de hacerlo mediante la intervención de medios representativos. Pero como el alcance de la experiencia personal vitalmente directa es muy limitado, se necesita de la intervención de procedimientos y símbolos para representar los asuntos distantes, y para darle un sentido más amplio y más profundo a la experiencia inmediata.

Sin embargo, existe siempre el peligro de que estos procedimientos y símbolos no sean verdaderamente representativos de lo ausente o remoto. La educación formal- aclara Dewey- está particularmente expuesta a estos peligros; los términos comprensión mental y apreciación se utilizan para el sentido comprensivo de una cosa. En general la experiencia extraescolar no está sometida a las influencias expansivas del material más preciso y amplio de la instrucción directa El mejor tipo de enseñanza lleva en su espíritu el deseo de efectuar esta conexión y colocar al estudiante en la actualidad habitual de encontrar los puntos de contacto. (Ibíd., p. 143).

La propuesta metodológica de Dewey fue expuesta en su obra *Democracia y Educación* (1998:135 -144) y consta de 4 fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, e identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.

> *(...) La etapa inicia de aquella experiencia en desarrollo que se llama pensamiento es la experiencia* (Ibíd. 136); *(...) La pregunta más importante que puede dirigirse, por tanto, respecto a una situación o experiencia propuesta para inducir al aprender, es sobre la cualidad del problema que supone* (Ibíd. 137).

2. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables. *(...) Debemos tener a nuestra disposición, datos para proporcionar las consideraciones requeridas al tratar la dificultad concreta que se ha presentado* (Ibíd.138).

3. Formulación de la hipótesis de solución.

> *(...) Lo correlativo en el pensamiento de hechos, datos y conocimiento ya adquirido son las sugestiones, inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones de ensayo: las ideas en suma (...) las sugestiones van más allá de lo que todavía está dado realmente en la experiencia (...) La inferencia es siempre una invasión de lo desconocido, un salto desde lo conocido* (Ibíd. 140).

4. Comprobación de la hipótesis por la acción.

> *(...) Una revisión cuidadosa de los métodos que tienen un éxito permanente en la educación formal (...) revelará que dependen para su eficacia del hecho que ellos vuelvan al tipo de situación que produce reflexión en la vida ordinaria fuera de la escuela.*

> *Aquel da a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento y observación intencional de conexiones; el aprendizaje es un resultado natural* (Ibíd.136-37).
>
> (…) *los pensamientos precisamente como pensamientos son incompletos (...) son sugestiones, indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad. Solo la aplicación los comprueba y solo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad* (Ibíd.142).

La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es reincorporar a los temas de estudio en la experiencia. Los temas de estudio, deben derivarse de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria. El paso siguiente es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio.

Dubet y Martuccelli (1998) definen al concepto de experiencia escolar como

> *(...) la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen su identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori (...) Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación* (p.79).

Los autores sostienen que para comprender lo que "fabrica" una escuela es necesario indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza pero también "captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, 'fabrican' relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos" (ibídem: 15).

Es necesario entonces reemplazar la noción de rol por la de experiencia, "los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. /…/ de devenir en por una parte, en autores de su educación" (Ibídem: 14)

Vilma Pruzzo (2011) sostiene que

> *consideramos enseñanza relevante a aquella que brinda experiencias capaces de transformarse en aprendizajes significativos. Pero no toda enseñanza provoca aprendizaje y en este caso nos enfrentamos a la enseñanza irrelevante que incluso puede incidir en la construcción de errores postinstruccionales. (...) Hemos retomado desde la historia el concepto de experiencia como fundante de cualquier aprendizaje relevante y significativo, porque queremos instalar, por una parte, la recuperación histórica de nuestras tradiciones pedagógicas con la adecuación conceptual a la cultura de nuestro tiempo y también por el contenido semántico que es necesario rescatar* (p.8).

Andrea Alliaud (2010) en el texto "*Experiencia, saber y formación*" reivindica el saber de la experiencia de los docentes, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza, relegado por mucho tiempo al status de técnica o experiencia y considerado imposible de ser transmitido. Cita a Flavia Terigi (2007), quien sostiene que los docentes

transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no suele ser reconocido como tal.

Ese saber producido, continúa Alliaud, mientras se hace, en situación, fue desvalorizado frente "al saber". Sin embargo, lo que se hace y se produce al enseñar es algo más que un procedimiento improvisado, espontáneo. Es factible y necesario sistematizar la experiencia y transformarla en saber; transformar el "arte" de enseñar en "metodología" de enseñanza.

No interesa, sin embargo, cada uno de los componentes en sí mismo sino su integración en relatos que los contemplen.

3. EL LENGUAJE DE LA EXPERIENCIA

El texto de Walter Benjamín titulado "El narrador" (en Para una crítica de la violencia y otros ensayos, 1991) comienza con la constatación de la desaparición de la figura del narrador, y con ella, con la facultad de intercambiar experiencias "(…) diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las segura, nos está siendo retirada, la facultad de intercambiar experiencias" (1991:112). Para Benjamín, entonces, el relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima de un relato es la experiencia, la vida.

Para Larrosa (1998) es importante la forma en que se construye y presenta el saber humano si quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos los textos o las narraciones que sin buscar la universalidad en sus enunciados y siendo fragmentarias voluntariamente, sin pretensión de verdad, pretenden vehicular un sentido para lo que "nos" pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno.

La obra de Jerome Bruner (2003) *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida* trata sobre la narrativa, su naturaleza y el modo en que se

la usa. Pero también puede decirse que explica la cultura y la construcción de la identidad. "La construcción de la identidad, parece, no puede avanzar sin la capacidad de narrar" (2003:124). Representa un alegato en favor de la idea de que la narrativa es el instrumento fundamental de la cultura así como de la construcción del Yo. La creación de un Yo es un arte narrativo, y la anomalía en su creación reside en su arribo tanto del interior como del exterior. Su lado interior lo constituyen la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad; pero gran parte de su creación se basa en fuentes externas, sobre la aparente estima de los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, a partir de la cultura en que estamos inmersos (2003: 94).

Para el autor el principio de organización simbólica es narrativo en vez de conceptual o lógico, ya que las historias o los discursos tienen que ver con cómo interpretan las cosas o hechos los protagonistas, es decir, qué significan las cosas para ellos.

Como ya lo explicaba en *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988) considera que la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas.

4. NUESTRAS TESIS

Proponemos las siguientes:

1ro.) Reconsiderar el valor de la experiencia en el campo pedagógico, ya que no es una palabra nueva en el mismo.

2do.) Considerar a la escuela y el aula como la posibilidad para el alumno de elaborar las propias experiencias, darles un sentido propio. Las experiencias para ser tales, deben adquirir un sentido para la propia vida y la de los demás.

3ro.) Intentar que la escuela no silencie al alumno sino por el contrario, que estimule el relato y el intercambio de experiencias, dado que el relato es su lenguaje.

4to.) Interpretar que en los tres relatos citados por Larrosa (2011:7-10), (relatos de: Agamben, Benjamín y Kertész) se ha silenciado la experiencia pero no ha desaparecido. Para el actor ¿Qué sería silenciarla? No poder hablarla, decirla, quizá por lo dolorosa que resulta. Relatar la experiencia es volver a vivirla y si fue dolorosa el dolor está presente de nuevo. Para aquellos casos en que otros la silenciaron, cabe preguntarse ¿por qué se buscan formas de desembarazarnos de la experiencia?

5to.) Analizar qué formas del dispositivo escolar "vacían" o "silencian la experiencia", y cuáles ayudan a elaborarla, darle sentido en la propia vida y la de los demás y en especial al conocimiento que se intenta enseñar/ transmitir.

5. RESCATANDO LA EXPERIENCIA

Para ello recurriremos al análisis de 15 (quince) registros de clase realizados en tres escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma, Río Negro y 22 (veintidós) entrevistas en profundidad administradas a estudiantes que concurren a esas escuelas, en el marco del trabajo de campo de las investigaciones ya citadas.

¿De qué hablan los alumnos cuando hablan en clase? ¿Qué hace el docente con aquello que dicen los alumnos? ¿Qué hacen o dicen los otros alumnos? ¿Qué dicen los alumnos sobre la enseñanza y sobre sus aprendizajes?

La experiencia no la vemos en las planificaciones docentes por muy detallados que estén los dispositivos a utilizar, sino en la acción, en el devenir de la clase -en nuestro caso-, queda consignada en los registros de clases, y en entrevistas realizadas a los alumnos. Podemos identificarla en la narración o discurso sobre las intervenciones docentes que sostienen los jóvenes y adolescentes que concurren a las escuelas

nocturnas, así como las múltiples interacciones que se dan entre los protagonistas del aula que, aún sin palabras, permitió registrar las experiencias que se comparten o no[9].

Esta información nos posibilitó leer si se ignora, desatiende, suspende, frena o inmoviliza la experiencia a la que los alumnos recurren para tratar los diversos contenidos de la clase, desconociendo la relevancia didáctica de su consideración, o por el contrario, si tiene un lugar, se la valoriza, se la retoma permitiendo una reelaboración reconstructiva de la misma.

Entendemos, en definitiva, que formar(nos), capacitar(nos) y recrear(nos) para el trabajo educativo con adolescentes y jóvenes exige, más que el acopio de técnicas - o, en todo caso, como marco para discernir sobre ellas -, algo del orden de la conmoción. Una *experiencia*, en los términos que propone Gabriela Diker (2004:10-12):

> *En las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal), predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. […] En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún […] se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. […] La experiencia, en tanto afectación de sí, siempre tiene lugar en relación con otros y dirige sus efectos a otros. La experiencia de los profesionales se convierte en condición de posibilidad de la experiencia de los chicos y chicas con los que trabajamos. Porque será necesario que esos «otros», los profesionales, estén dispuestos no solo a diagnosticar, clasificar, pronosticar, anticipar, sino también y sobre todo, a educar.*

---

9 Sólo el relato ¿permite compartir experiencias? ¿El contacto físico, la mirada, un abrazo el apretón de manos, no nos hace saber que el otro nos entiende aún cuando no hablemos, que nos comprende?

Aspiramos, entonces, a contribuir con la formación y la capacitación de quienes trabajan con adolescentes y jóvenes, aportando elementos para la reflexión crítica sobre los supuestos y las prácticas, para la interrogación acerca de los sentidos y de las consecuencias de las acciones, para advertir o reformular problemas, en la medida en que ciertos conceptos y categorías son puestos en juego, y para alentar la construcción de respuestas - seguramente provisorias - para abordarlos (Kantor, D. 2012).

Pero lo más importante de esta perspectiva es que los estudiantes del Profesorado en Psicopedagogía y los propios docentes complementarán su mirada desde las actividades propuestas, y desde los contenidos teóricos, centrándola en las participaciones de los alumnos que puedan transformarlas en experiencias significativas.

Y en este caso, como sostiene Vilma Pruzzo (2011) "el aporte del DAC será valioso porque permitirá la mirada plural, la discusión colectiva, el acuerdo o incluso el desacuerdo fundado: pero todos mirando las actividades para inferir su transformación en experiencia" (pp.11-12).

La utilización del DAC (Dispositivo de Análisis de Casos), nos permitió -como a otros miembros del equipo de investigación de la UNLP- corroborar "la pobreza de experiencias" de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza- aprendizaje en distintas instancias didácticas.

La propuesta de actividades implementadas no favorecen el intercambio, en general los alumnos deben copiar de las fotocopias respuestas casi textuales, o los docentes realizan exposiciones que no alcanzan a desarrollar con coherencia el contenido previsto,

Se observa una desarticulación con los propósitos educativos, las actividades que se desarrollan no se vinculan entre sí, se centran en la información y en la acumulación de datos más que en la comprensión que los alumnos obtengan de los mismos. Este modelo educativo, así como la forma de relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos en esas clases, fue denominado por Paulo Freire (1970) como

narrativa, discursiva, disertante y se corresponde con la concepción de 'educación bancaria', que el mismo autor desarrolla.

Las actividades se instituyen al mismo tiempo que se ritualizan, se efectúan 'como sí' los alumnos fueran a trabajar en grupo, el tiempo alcanzara, la tarea fuera compartida a partir del aporte de cada integrante, entre otros aspectos. Luego se aceptará como resultado de un 'supuesto grupo' que elaboró la guía de trabajo, quien resultará con una única acreditación para todos los integrantes por igual. Nuevamente se observa la predominancia del modelo educativo centrado en la información.

Un aspecto que se destaca en todos los registros de clases analizados, es la permanente movilidad de los alumnos: entran y salen del aula en el transcurso de la clase, ingresan en cualquier momento y se retiran por diversos motivos *'tenemos que ir a cocinar'; 'el nene tiene sueño',* entre otros.

Este es un factor que dificulta el establecimiento de un clima de trabajo adecuado, por las constantes interrupciones. Incide en la programación de los tiempos y las tareas por las fluctuaciones en la cantidad de alumnos en el transcurso de una misma clase, en algunos registros consta que el docente empieza la clase con dos alumnos, a los pocos minutos hay dieciocho y al finalizar la hora, cinco estudiantes.

En la mayoría de los docentes se advierte cierto empobrecimiento en el uso de espacio, los alumnos se agrupan y las distancias entre cada subgrupo no permite la interacción. Los intercambios verbales son más frecuentes entre docentes-alumnos, resulta escaso el intercambio con los pares.

En reiteradas ocasiones se advierte que el conocimiento previo de los alumnos no se recupera y, en general, cuando los alumnos relatan alguna experiencia suele quedar en el plano anecdótico y el docente - si la escucha - no la retrabaja ni establece relaciones con los contenidos que dieron origen al relato.

Si enseñar, es generar las condiciones para que el otro se pregunte, y cuestione lo que conoce, resulta difícil encontrar en estas clases

esa intencionalidad, por el contrario, el intercambio ronda en casos y aspectos de la vida real, pero sin articular con las herramientas teóricas. No se encuentran diferenciados los momentos de recuperación de lo previo, y el contacto con lo nuevo.

Sin embargo esta pobreza de experiencias que es posible que no genere aprendizajes relevantes no siempre aparecen descriptas en los "Registros de clases" de los alumnos del profesorado que atribuyen esta situación tanto a la dinámica institucional ya descripta como a la falta de preparación en el contenido y de dispositivos didácticos por parte de los docentes.

Asimismo el centro de la mirada es el docente. Tal como lo plantea una de las alumnas practicantes en su análisis.

> *La docente no realiza una presentación en la cual apele a los conocimientos previos de los alumnos para presentar los conceptos y a través de la cual se pueda generar el interés de los alumnos, tal como sabemos que es el propósito de la presentación* (Registro 1, p.11).

Coincidimos con Pruzzo (2013) "(…) que si bien el educador no pretende "fabricar" un hombre, y por lo tanto de su acción no se espera un producto, puede fabricar "herramientas psicológicas" que se empleen como mediadores". (p.7) El docente, según los análisis y las propuestas realizadas por las alumnas del profesorado, es responsable de diseñar estrategias que faciliten la construcción de experiencias, que retomen experiencias para generar nuevas, es decir, que salgan de la estrategia mecánica para dar lugar a nuevas formas de mediación.

No obstante en la lectura que hicimos los investigadores, nos propusimos rescatar la experiencia y diferenciarla de la actividad.

Pudimos distinguir propuestas de actividades que apuntan a estimular la experiencia, propuestas de actividades mecánicas y de otras que

buscan la comprensión del texto, sin evolucionar a que los sujetos de aprendizaje puedan establecer una relación íntima con el texto que es la base de una experiencia.

Si bien los testimonios de actividades y exposiciones que derivan en los "aprendizajes irrelevantes" o "aprendizajes frágiles" son mayoritarios, se registran otras actividades, y situaciones áulicas imprevistas que alientan nuestra esperanza de que el aula y la escuela puedan generar, aún, un gusto compartido entre el docente y los estudiantes, y un disfrute de experiencias de aprendizajes relevantes.

El desafío a que nos enfrentamos, como sostiene Vilma Pruzzo (2011), es posibilitar que nuestros alumnos del profesorado puedan distinguir una experiencia de aprendizaje, de una actividad que solo apunta a la comprensión del texto, y de una actividad que pueda ser realizada mecánicamente, sin compromiso ni con la comprensión ni con la sensibilidad, ni con el sentimiento, ni con la pasión.

Una de las ideas de experiencia que rescatamos es la que se relaciona con la construcción de la subjetividad, de la identidad del yo. En consecuencia la alfabetización no tiene que enseñar sólo en el sentido de la comprensión sino en el sentido de la experiencia. Una enseñanza que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación (Larrosa. 2008:93).

A partir del análisis del corpus de datos empíricos más arriba indicados, surge que los problemas más importantes detectados tienen relación con el manejo o des-manejo de contenidos que se produce al momento de trabajarlos, y al proponer estrategias de aprendizaje o actividades relacionadas con ellos, que favorezcan experiencias de aprendizajes significativas.

No se observa -o muy escasamente- la presencia de estrategias didácticas que permitan concluir, que los alumnos puedan arribar a una experiencia de aprendizaje productiva. Pareciera como dice Vilma Pruzzo (2011) que el análisis didáctico de las intervenciones permiten detectar la "pobreza de experiencias de los alumnos", centradas en

actividades pasivas, repetitivas y previsibles que no guardan relación alguna con vivencias o experiencias de los sujetos involucrados.

Si damos lugar a la palabra de los alumnos (pertenecientes a las escuelas medias, que conformaron la muestra de la investigación[10] y centro de las Prácticas) para que expliciten lo que creen que pasa en las clases centran sus "denuncias" en el tipo de actividades y su reiteración. Sostienen que es en la forma en que se plantea el desarrollo de los contenidos y el tipo de tareas que se proponen donde radica la imposibilidad de generar o recuperar experiencias de aprendizajes.

Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en rutina, en actividades uniformes y previsibles, la queja emerge, no obstante se rescata que cuando los docentes intentan sostener estrategias que favorecen la relación de los contenidos con la experiencia cotidiana la re-significación se hace posible y la dinámica es enriquecedora.

Un alumno sostiene:

> *A veces lo que te piden es un embole, leer, leer, fotocopias, fotocopias, parece que no saben hacer otra cosa/.../ salvo uno o dos, todos piden lo mismo, pero cuando hay que hacer algo interesante, trabajamos, el de historia es piola para eso, usa la sala de computación, nos deja que busquemos otras cosas y* **trabaja con lo que nos pasa ahora***, eso sí nos sirve, porque de que nos sirve saber de memoria todo…* (Escuela Media Nocturna. Entrevista N° 3, p.17).

El reclamo apunta a que la experiencia emerja, no como dato, sino como análisis de lo que "nos sucede", de un acontecer personalizado y en el que el mismo sujeto de aprendizaje está involucrado.

---

10 Proyecto de Investigación V04/078 "Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna" En ejecución, CURZA-UNComa.

La reiteración y lo previsible parece ser lo normal en las distintas clases: ejercicios en Matemática, contestar preguntas en Historia y Geografía, resumir en Biología, pero en general todas estas actividades enmarcadas bajo el rótulo de Trabajos Prácticos. Una alumna comenta:

> *Hacemos muchos trabajos prácticos, en casi todas las materias nos piden que hagamos los trabajos y tengamos la carpeta al día. Si tenés todo completo los profes te ayudan más y te levantan las notas, pero a veces se hace difícil porque los temas son difíciles, cuesta entenderlos y si bien te explican varias veces después hay que hacer el trabajo igual.* (Escuela Media Nocturna. Entrevista Nº 11, p.12).

Al respecto, si pensamos en el diseño de una clase por parte del docente, el mismo debe poder diseñar un trabajo áulico concebido en un marco de flexibilidad que permita adecuarse a las situaciones de la interacción didáctica que es cambiante, compleja. Se hace necesario actuar en la incertidumbre, en la simultaneidad, en la inmediatez y tener la capacidad o actitud para modificar lo planificado en función de los emergentes áulicos.

En un registro de clase podemos leer que el docente dice:

> D: *...bueno, sigamos, a ver... ¿qué es la represión? en la página 7 dice que la represión es... marquen eso, subrayen porque eso va para el parcial, /lee la fotocopia/* (Registro Nº 9, p.4)

En esta cita se juega el uso de una estrategia enciclopedista, junto a una percepción de estudiar o aprender para la evaluación, transmitida vía currículum oculto, más que generando el deseo de saber.

Respecto a ello, varias alumnas practicantes coinciden en analizar el carácter rutinario y mecánico de las estrategias, una de ellas plantea:

> *En este sentido no proponen que los alumnos realicen su propia experiencia y reflexión en relación a su búsqueda de conocimiento. Se podría pensar que el docente no tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, ya que no promueve la búsqueda y relación de los mismos, o que supone que no tienen ninguno y por eso trata que vinculen los mismos a la vida diaria, a costo de que la calidad del conocimiento a adquirir o asimilar sea muy baja* (Análisis de Registro N° 2, p.13).

Jorge Fasce (2007) plantea que una buena clase es aquella en la que los alumnos participan activamente y más allá de la modalidad que tenga debe generar reflexión, preguntas, proyectos, cosas a hacer con la información que el docente ha explicado, pero para que esto suceda el docente debe conectar los contenidos con los conocimientos previos del alumno, solo así este pensar, ensayar, intentar, preguntar, responder, podrá relacionarse con su experiencia, es decir ser protagonista activo del proceso de aprender.

Al respecto especialistas en el tema como Ausubel, 1977; Reif y Heller, 1982 (citados por Coll, S.1997) sostienen que la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos que el alumno trae al momento de la participación en la nueva experiencia. Dichos conocimientos pueden ser también el resultado de experiencias educativas anteriores sean o no escolares o de aprendizajes espontáneos.

Estos pueden ser más o menos adecuados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje, pero de lo que no hay ninguna duda es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje se basa en los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia y eso condiciona la lectura y la interpretación que realice de los nuevos aprendizajes propuestos.

Este principio debe tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero posee también implicaciones para la metodología de la enseñanza y para la evaluación**,** el docente debe considerar la necesidad de proponer estrategias que por un lado recuperen la experiencia previa y por otro auspicie de nexo con nuevas experiencias de aprendizaje.

Otro de los problemas que se detecta a partir del discurso de las alumnas practicantes se relaciona con el desarrollo de las explicaciones de los docentes. Una de ellas sostiene que:

> *(…) éstas resultan caóticas, tanto porque los ejemplos que el docente brinda se alejan de los conceptos a transmitir, como porque el discurso docente no tiene ninguna referencia teórica. Los mismos se presentan como definiciones aisladas, ahistóricas, generales, neutras, objetivas, que no encuentran otra referencia para ser pensadas más allá de la propia* (Registro Nº 13, p.17)

En el análisis de otra interpretación de registro de la misma alumna se lee:

> *El profesor cambiaba de un tema a otro, estaba explicando sobre el concepto del Inconsciente y luego habla de represión, después de personalidad pero no hay articulación teórica. Desde mi punto de vista, solo se desarrollan conceptos aislados, sin establecer relaciones entre ellos* (Análisis de Registro N° 13, p.7)

Otra alumna explicita sobre el análisis de su registro que:

> *Podríamos decir que está ausente la fase de presentación de la secuencia didáctica. La breve introducción que la docente realiza al dar la consigna no motiva a los alumnos ni activa esquemas de*

conocimientos previos sobre el tema. El tema no se conecta con la realidad de los alumnos ni con la realidad del aula (Análisis de registro Nº 1, p.11)

En ambos casos se pierde el sentido de la explicación y nuevamente los conceptos o los hechos aparecen estancos. En este sentido se podría decir que se induce a trabajar a partir de contenidos cuyos significados no han sido apropiados y elaborados previamente por los alumnos o les son todavía desconocidos, no ingresa la experiencia como estrategia que permita conectar con lo que cada alumno ha construido a lo largo de su trayectoria, o como situación que genere la posibilidad de compartir una experiencia nueva.

Esta realidad no invalida que la otra cara esté presente, los alumnos de las escuelas medias nocturnas aluden a que existen también docentes que hacen que las asignaturas sean transitables y revalorizan, como sostiene Tenti Fanfani (2007), a los docentes que de alguna manera encuentran la forma de articular la lógica de la disciplina con la realidad cotidiana del alumno y desvalorizan a los docentes que sólo pretenden que el alumno memorice el contenido o sólo lea fotocopias.

A continuación analizamos otros registros que dan cuenta que existen docentes que planificadamente o no rescatan la experiencia de sus alumnos en la dinámica del aula estimulando la articulación con los contenidos disciplinarios trabajados, en algunos casos, aunque en otros solo se quedan con el relato.

En una interesante secuencia de cuatro registros de clase la docente plantea una actividad a partir de un material en fotocopias. A continuación transcribimos la actividad y sintéticamente cómo fue el desarrollo de la misma.

Actividad:

D: Uno: Leer comprensivamente el texto y realizar a) motivo del estudio -van a ver que el texto trata de un experimento llevado

a cabo en una empresa-, b) desarrollo y c) conclusiones. Punto y aparte. Dos… Relacionar con dos ejemplos cotidianos.

Aa: ¿Cómo?

D: Con dos ejemplos cotidianos. Bien, explico. Punto uno, leen primero, hacen una lectura general… El segundo punto, que es el que más me interesa, es el que elaboran ustedes. A partir de lo que entendieron realizan, como siempre, dos ejemplos de la vida cotidiana ¿sí? Mejor si lo relacionan con algo que ya conocen… (Registro N° 3, p.3)

Advertimos que en el primer punto se plantean actividades de comprensión y en el segundo se propone la relación con ejemplos de la vida cotidiana. Este ítem posibilitaría la expresión de experiencias personales y de hecho así ocurre:

Aa: El ejemplo puede ser acá en el aula. La profesora se va con el grupo que más entiende pero no hay un buen rendimiento en el aula…

Otro alumno llama:

Ao: ¿Profesora puede venir un minutito?

La misma alumna sigue exponiendo

Aa: ¿No profe? Usted ve que ese grupo entiende más y éste menos. Entonces se va con ese grupo, con el que más entiende, pero después se da cuenta de que no hay un buen rendimiento en el aula, entonces lo que hace es explicarle a todos iguales para que mejore el rendimiento.

D: Puede ser….

Un alumno interrumpe nuevamente

Aa: Muchas veces pasa eso. Bah…. yo en otras escuelas he visto que pasa eso. (Registro N°3, p.10)

El recorte del registro de clase resulta elocuente, la docente no puede asir la experiencia tal vez porque está involucrada personalmente ya que la alumna ejemplifica con situaciones habituales que percibe en el aula y en las que su ser y hacer docente se ponen en cuestión, de allí su somera respuesta 'puede ser'.

En la clase siguiente los alumnos continúan trabajando la misma actividad. Y ponen en común los ejemplos de la vida cotidiana que han seleccionado. Citan ejemplos de lo que les sucede en la vida diaria: dos de ellos referidos a vivencias en el deporte (rugby y handboll), y mayoritariamente (11 alumnos) relatan situaciones vividas en sus lugares de trabajo. De éstas últimas, rescatamos dos:

> *Aa1: Bueno yo puse un ejemplo muy personal. Yo estuve en un trabajo donde me decían que mi trabajo estaba bien hecho pero no era suficiente porque había poca comunicación. Si lo comparo con otro trabajo donde me brindaron atención y me valorizaron el trabajo, eso me hacía sentir bien y yo podía trabajar mejor* (Registro Nº 4, p.19)

> *Aa.2: El abuso de los jefes hacia los trabajadores que contratan por tres meses para después no pagarle los aportes porque es obligatorio y un derecho de todo trabajador.* (Registro Nº 6, p.39)

La docente se limita a verificar si el ejemplo se relaciona con el contenido trabajado, pero no se abre un espacio para analizar ni la situación áulica, ni las deportivas, ni tampoco las situaciones laborales planteadas por los alumnos.

De otro registro extraemos la propuesta de una actividad dirigida a conceptualizar lo expuesto en el texto, sin embargo en la dinámica de la clase se dispara una problemática de interés de los alumnos. Actividad presentada:

P: Hoy tienen que hacer un trabajo práctico de Durkheim que los demás hicieron la clase pasada. Tienen las dos horas. Copia en el pizarrón las mismas preguntas que ***(…)***

P: Hoy arrancamos con la unidad 2.

(Dos alumnos charlan entre ellos, otro está escribiendo mensajes con el celular).

El profesor escribe en el pizarrón: Unidad 2. La sociedad.

Actividad: Leer las siguientes páginas 35 a 38 y tener en cuenta los siguientes conceptos.

1) Analiza las definiciones que aparecen de sociedad. Transcríbelas.

2) ¿Qué significa que "el hombre es un ser social"

3) Explica el rasgo de variabilidad en las sociedades.

4) ¿Qué tipo de necesidades esenciales satisfacen sociedades?

5) Elaborar un esquema con las diversas clasificaciones.

6) ¿Qué tipologías polares existen enuméralas?

(Registro Nº 8, p.3)

Los alumnos se ponen a trabajar y se generan distintas situaciones, pero la que más convoca al grupo es la despenalización del aborto:

Aa: Me duele la panza.

P: ¿No estarás embarazada?

Aa: No son los abdominales. No, no quiero sería una boluda si me quedara embarazada.

P: Yo creo que tenés tiempo, un margen hasta los 28-29 años.

Aa: ¿Che no hay mate? /le habla a su compañera/

Aa3: Hay que buscar agua / preparan mate, charlan, mientras otros copian/

Se arma una discusión acerca de la ley de despenalización del aborto. El profesor comenta que no está de acuerdo con que se ataque al feto, que es mejor tenerlo y darlo en adopción.

P: Buenos chicos, denme los trabajos / termina la clase/

(Registro N° 8:8)

La estudiante del profesorado no registra la discusión, tal vez por considerar que no se relaciona con los contenidos a trabajar. Queda claro que el profesor la da por finalizada exponiendo su punto de vista y solicita los trabajos.

En otro registro de clase en que se está trabajando el tema del prejuicio, al ser interrogada por la profesora sobre el concepto, una alumna contesta:

*G…..: Yo le puedo decir de lo que me pasaba a mí, de mi experiencia***.**

Prof.: Bueno ¡está bien!

*G…..: Cuando nos fuimos a Buenos Aires yo era juzgada por mi nombre y mi apellido, por desconocido. En la escuela me molestaban, me decían cosas, me apartaban, solo porque era distinta por mi color de piel, ni se preocuparon en querer conocerme, hasta que en quinto grado me cansé y cagaba a piñas a todos***.** (El grupo que escuchaba atentamente comienzan a reírse y hacen comentarios sobre el tema… todos ríen).

La profesora comenta que ese tema se va a abordar nuevamente cuando refieran al tema de grupo, qué pasa con el rol docente, la institución… ese es todo un tema hoy en día, por lo que fijate que si ahí la institución o los adultos hubieran intervenido antes quizás la situación hubiera sido otra. La profesora solicita a la alumna que trate de relacionar su experiencia con los contenidos trabajados. Entonces ¿qué sería el prejuicio? La alumna dice: cuando sin conocer a otro o lo que pasa creamos un juicio previo

de la persona o de la situación por la que atraviesa. Es como que ya tenés una idea formada de algo y te parece que es así.

Muy bien, dice la profesora. (Registro Nº 10, p.9)

La profesora acepta la propuesta de la alumna de relatar la experiencia, el grupo escucha atentamente y hacen comentarios sobre el tema. La profesora la relaciona con otro tema que van abordar posteriormente y plantea además interrogantes sobre el rol docente y respecto de la institución que preanuncian otros contenidos a trabajar en la asignatura. Finalmente, insta a la alumna a que reelabore su experiencia en relación con los contenidos trabajados, conceptualización que la misma logra positivamente.

Podríamos considerar que la docente pudo resignificar lógica y psicológicamente el aprendizaje de la alumna, ya que según expresan las teorías sobre el aprendizaje significativo, si bien es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos y con cierta organización.

6. A MANERA DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

De hecho las situaciones que se generan en las aulas son muy diversas, solo quisimos presentar aquí las que consideramos más relevantes en función de las prácticas y experiencias habituales en las aulas de las Escuelas Medias Nocturnas.

Los alumnos de Práctica Docente han registrado material empírico que permiten diagnosticar la situación de la práctica y de las experiencias en las escuelas nocturnas de jóvenes y adultos. El análisis e interpretación que los mismos han hecho de ese material, más el análisis e interpretación que a su vez hemos hechos los investigadores como un doble proceso

de análisis de interpretación, nos ha permitido identificar los siguientes indicadores:

- El/La docente utiliza una estrategia enciclopedista (búsqueda de respuestas textuales en los materiales teóricos).

- El/ la docente promueve actividades de comprensión de los textos, pero sin avanzar hacia la reelaboración de la experiencia.

- El/ la docente promueve actividades de comprensión de los textos y de relación con experiencias cotidianas, pero se limita a verificar si estas se relacionan con el tema bajo examen pero no se reelaboran.

- El/ la docente no puede asir la experiencia tal vez porque está involucrada personalmente.

- El/ la docente frena discusiones sobre experiencias que plantean los alumnos, que surgen en la dinámica del aula, y da su punto de vista.

- El/ la docente no activa esquemas de conocimientos previos sobre el tema.

- El/ la docente rescata el relato e insta a la alumna a que reelabore su experiencia en relación con los contenidos trabajados. Resignifica lógica y psicológicamente el aprendizaje de los alumnos.

- El/ la docente estimula a los alumnos a buscar contenidos que se relacionen con "lo que les pasa ahora" y lo trabaja.

- El/ la docente, cuando los alumnos relatan alguna experiencia -si la escucha - no la re-trabaja ni establece relaciones con los contenidos, suelen quedar en el plano anecdótico.

- Las explicaciones de los docentes sobre los contenidos son definiciones aisladas, ahistóricas, generales, neutras, objetivas, que no encuentran otra referencia para ser pensadas más allá de la propia.

- El/ la docente, no se centra en la experiencia, y en consecuencia, no captura vivencias y situaciones concretas vividas en las aulas con sus estudiantes que le permitirían revisar sus prácticas.

A partir de las dimensiones explicitadas en el diagnóstico se puede iniciar la etapa de intervención que para los alumnos del profesorado serían el rediseño de las Prácticas a su cargo, intentando propuestas superadoras que transformen las actividades en experiencias de aprendizajes para los alumnos.

7. UN CIERRE COMO APERTURA

Esta es la escuela de hoy… o al menos es la escuela con las prácticas docentes que señalábamos, pero estas reflexiones sobre el acontecer áulico, en palabras de futuros Profesores en Psicopedagogía y alumnos de las escuelas medias nocturnas, y en las nuestras, no tienen la intencionalidad de la crítica por la crítica misma. Se constituyen en descripciones que nos interpelan e intentan auspiciar de pistas para re-pensar el lugar del docente respecto de ser el mediador de contenidos culturalmente seleccionados, el docente que debe organizar esa realidad áulica, e intenta dilucidar qué pasa con el deseo del docente en la tarea de enseñar.

A manera de cierre de las prácticas se lee en el trabajo de un grupo de alumnas:

> *(…) Todas las prácticas humanas estás sujetas a revisión y mejora (más aún en situaciones de aprendizaje), pero a pesar de ellos creo que pudimos propiciar y sostener algunas cuestiones que hacen a la "buena clase". Entre ellas "que el alumno participe activamente"; "conectarse con los saberes previos, con sus experiencias y con la lógica de los contenidos que se*

han desarrollado", "tener información significativa, para lo cual tiene que engancharse en algo conocido por el alumno y por otro lado tiene que ser usada para después, tiene que servir para pesar", "generar ´significatividad personal´, es decir, el mensaje de ´vos sos capaz de´…", "los alumnos están activos y el docente también lo está", "considerar el contexto en el que enseñamos", "el trabajo con técnicas grupales y la importancia de la afectividad del educador", "el vínculo", "la evaluación como parte del proceso de enseñanza", "coherencia entre objetivos, contenidos y actividades", y "abrir hacia las siguientes clases". (Trabajo Integración Final. Práctica docente 2013, p.14)

Los alumnos con los que trabajamos en las escuelas medias nos piden:

(…) queremos una escuela que no se fije en los que nos falta o en lo que no les gusta de nosotros; queremos una escuela que nos vea como personas, con experiencias distintas y saberes de la vida; con los mismos derechos que los docentes; queremos una escuela que acepte las diferencias, pero de verdad, no de mentiras; queremos una escuela que nos exija, pero que nos ayude a cumplir con esas exigencias (Frases tomadas de varias de las entrevistas realizadas a alumnos de las Escuelas Medias Nocturnas. Entrevistas 1 a 10).

Desde este breve planteo que confronta decires de alumnos practicantes, docentes de asignaturas del campo de la Psicopedagogía y alumnos de escuelas medias nocturnas, se continuará trabajando en un intento de favorecer actitudes y estrategias que permitan sostener una enseñanza que pueda justificarse epistemológica y éticamente y que recupere el valor de la experiencia como dimensión fundamental para un aprendizaje significativo.

No hay verdadera educación sin proyección de futuro y estos estudiantes jóvenes y adultos, son sujetos singulares que viven en el

aquí y ahora y seguramente en busca de criterios que los orienten en su trayectoria de vida. Se hace necesario conjugar en un anhelado equilibrio la formación científica con la formación ética. Ambas son dos dimensiones inseparables en la educación de niños adolescentes y jóvenes.

> *Si educar hoy se resuelve en aprender ciencia para la búsqueda del mejor conocimiento y su aplicación en la solución de problemas concretos, también educar es aprender a ser-con-los-demás para mostrarse capaz de dar respuesta (responsable) de lo que hace* (Mínguez Vallejos. 2014: 5).

Otro aspecto a considerar desde el enfoque pedagógico-didáctico, es que coincidimos con Larrosa (2008:99-100) en que la experiencia, a diferencia del experimento no puede planificarse de modo técnico; que la actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no; que una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros, y si fuera experiencia no sería la misma experiencia para todos aquellos que la realicen. De allí que la lectura es una apertura a lo desconocido, a la pluralidad de voces, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver

Considerando que la pedagogía y la didáctica han intentado controlar la experiencia de la lectura, ¿cuál sería en esta perspectiva la actitud del docente? No reducir -a través de actividades súper estructuradas- el espacio en que la lectura podría producirse como acontecimiento. Dejar más abierta la actividad a la incertidumbre, y cuidar que se den ciertas condiciones de posibilidad.

Si bien se ha criticado que el docente esté más centrado en que el estudiante comprenda el texto que en la relación que el estudiante pueda establecer con el mismo, esa comprensión, aún incompleta, insuficiente… consideramos que es básica para enfatizar la dimensión subjetiva.

También es cierto que el devenir del desarrollo de una clase es tan dinámico que cualquier actividad sobre una obra por más programada técnicamente que esté, puede disparar una experiencia para uno o muchos de los estudiantes según el texto, el momento, la sensibilidad, entre otros aspectos singulares.

Y cuando esto surge, no siempre es fácil para el docente que la ha propuesto, abrirse a lo desconocido y poder reaccionar ante los eventuales avatares subjetivos de los estudiantes. Entre otras razones porque la escuela -por sus propias características- suele cercenar las manifestaciones y expresiones que no puede controlar y los docentes -en general- en el aprendizaje del oficio, inhiben lo propio y corrigen al estudiante. En la escuela, como en el resto de las instituciones sociales, el margen para el advenimiento de lo propio y singular suele ser escaso.

No podemos dejar de considerar que cada clase es también para el docente "una experiencia" y no hace falta ser un profesor exitoso para tener algo que decir o contar a otros.

Esta resignificación de la experiencia no significa que pensemos que ella es una guía segura para resolver todos los problemas de la educación en el momento actual.

Dos de los autores desarrollados enuncian algunas precauciones en el uso de la misma.

Dewey (1967:22), advierte que la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son igualmente educativas. Experiencia y educación no pueden ser equiparadas, pues algunas experiencias son antieducativas cuando tienen por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento, falta de sensibilidad y de reactividad y en consecuencia restringen las posibilidades de tener en el futuro una experiencia más rica.

A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras, en este caso la energía se dispersa y la persona se convierte en un ser

atolondrado. De ahí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquél género de experiencias presentes que vivan creativamente en experiencias posteriores. El principio de *continuidad* del que nos habla Dewey.

Por su parte Larrosa (2011:5-6) sostiene que la quinta de las precauciones enunciadas en el uso de la palabra experiencia consiste en evitar hacer de la experiencia un fetiche, o lo que sería peor un imperativo, en el sentido de implantar en los sujetos experiencias y que todos tengan que empezar a buscarlas, reconocerlas y elaborarlas.

No podemos olvidar, que los docentes tienen un programa que desarrollar, que está inserto en un plan de estudios que se ha elaborado en función de unas finalidades educativas o de un perfil profesional según el nivel, para los cuales los alumnos no tendrán experiencias inmediatas suficientes.

En consecuencia será necesario favorecer múltiples experiencias mediatas que puedan permitir a los estudiantes significar y dotar de sentido a los contenidos a escolares. Y este es el desafío que los compromete a diseñar estrategias, seleccionar recursos, elegir signos, símbolos que sean representativos de aquellos.

Para finalizar creemos que, después de este recorrido, hemos contribuido a pensar lo que puede significar reivindicar la experiencia y los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico.

Basta tener algo para contar, algo dotado de sentido, ligado con la vida de un sujeto, con lo cotidiano, en torno a lo cual algo pasó o «le» pasó a ese sujeto. Más aún, al asociar experiencia con sentido, todos podrían tener algo para contar o muchos podrían convertirse en probables narradores, siempre que relaten la experiencia vivida y ésta al ser compartida, se transforma en un saber disponible para otros (Alliaud.2009).

Si el docente se centra en la experiencia, también tendrá algo para contar del desarrollo de sus clases, que será ese "saber de la experiencia" que consideramos tan valioso para la formación de otros docentes. No

sólo actividades, ni sólo sensaciones. Pero tampoco puras reflexiones o conceptualizaciones, sino las que manen de vivencias y situaciones concretas vividas en las aulas con sus estudiantes que hayan tenido una significación o sentido particular para el docente- narrador, y sus estudiantes.

Y todos tendrán la capacidad de interrogar e interrogarse sobre cosas fundamentales para la vida de las personas. Preguntas que quizá no tengan respuestas cerradas, ni siquiera respuestas, pero que incentivarán a resolverlas a lo largo de la propia vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Agamben, G. (2007). *Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. (2ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado

AAAAMM-DD]. ISSN 1853–132. Extraído el 1 de marzo de 2013 desde http://200.16.240.69/ojs/index.php/ r_educ/article/view/11.

Ausubel, D. (1977). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* (4ª ed.). México: Trillas.

Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia.* (1ª ed.). Buenos Aires: Taurus.

---------- (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV.* (1ª ed.). Madrid: Alfaguara.

---------- (1991). El narrador. En W. Benjamín, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV.* (pp. 103-135). Madrid: Taurus.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida.* (1ª ed.). Buenos Aires: FCE.

…… (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* (3ª ed.). Barcelona: Gedisa.

…… (1997). *La educación, puerta de la cultura.* (2ª ed.). Madrid: Visor.

Coll, C. y otros (1997). *El constructivismo en el aula*. (6ª ed.). Barcelona: Graó.

Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio (comp.). *Educar: rasgos filosóficos para una identidad* (pp.188-193). Buenos Aires: Santillana.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. (9ª ed.). Buenos Aires: Losada.

……. (1998). *Democracia y Educación*. (3ª ed.). Madrid: Morata

Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad* (pp.160-167). Buenos Aires: CEM/Noveduc.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* (1ª ed.). Buenos Aires: Losada.

Fasce, J. (2007). Entrevista. *Revista 12 (ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela.* 16, 4-6. Extraído el 7 de marzo de 2013 desde http://es.camaleo.com/red/0015063907ccfb6d40e99, consultado.

Kantor, D. (2012). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes.* (1ª ed.) Entre Ríos: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.

Kertész, I. (1999). Ensayo de Hamburgo. En I. Kertész. *Un instante de silencio en el paredón: el holocausto como cultura* (pp.142-156). Barcelona: Herder.

Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Universitat de Barcelona*. Extraído el 15 de abril de 2013 desde www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/103367/154553

Larrosa, J. (2011). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios. Extraído el 21 de mayo de 2012 desde www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_larrosa.pdf

Mínguez Vallejos, R. (2014, Enero 23). La escuela hoy en la encrucijada: Hacia otra educación desde la ética de Levinas. *Revista boletín REDIPE Virtual,* 831, pp. 23-34.

Extraído el 5 de febrero de 2014 desde http://boletin.redipe.org.

Pruzzo, V. (2011). Investigación acción en didáctica a partir de las prácticas del profesorado. *Revista de Educación,* 2 (3), pp. 49-70.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

CAPÍTULO 7

LA ENSEÑANZA IRRELEVANTE Y LAGUNAS DE APRENDIZAJE

¿Problemas de la Didáctica General? [11]

Vilma Pruzzo de Di Pego

LAS CONCEPCIONES PERSONALES

Hace veinticinco años comenzaba a generalizarse una línea de investigación sobre las preconcepciones de los estudiantes, que resultaría fecunda para la comprensión de los obstáculos con que se enfrentan para construir nuevos aprendizajes. Estas preconcepciones - ideas construidas a partir de sus interacciones con el mundo físico y social- serían las responsables de que "las ciencias se digieran mal" -según palabras de Giordan (1995: 25)- lo que significaría, ni más ni menos, que se aprenden mal: ciertos "errores" o ideas falsas aparecen en los alumnos -tras el estudio de determinados conceptos científicos- una, dos y hasta más veces. Las investigaciones de este autor han determinado por ejemplo, que en la escuela se enseñan los vegetales como productores de su propio "alimento" a través de un proceso complejo de fotosíntesis. Sin embargo, ante la pregunta -¿De qué se

11 Este artículo contó con la Dirección del Trabajo de campo de la Mg. María Cristina Nosei. El mismo no se ha incorporado a esta versión y fue realizado por sus alumnos de la cátedra Didáctica de la UNLPam. Los estudiantes participantes figuran al finalizar este artículo.

alimentan los vegetales?- más de la mitad de los alumnos de la muestra (Giordan, 1995) responden que se alimentan de la tierra. El investigador llega a la conclusión de que los niños, en sus interacciones con otros seres humanos y con distintos animalitos han observado que se alimentan por la boca, entonces asimilan a ese modelo el caso de los vegetales que en esta visión "comen" tierra. Se ha señalado que en los orígenes de la ciencia esta misma idea ha sido sostenida por Aristóteles y pasarían muchos siglos para que se pusiera en duda esta explicación. Por lo tanto, cuando el alumno llega a la escuela ha construido numerosas ideas, muchas de las cuáles resultan **erróneas** y constituyen lo que los autores han denominado preconcepciones, concepciones personales (Giordan, 1987), esquemas alternativos (Driver, 1986), capacidades previas (Gagné, 1977), la prehistoria del aprendizaje (Vigostky, 1979). "Tal vez ha sido Driver (1986) la que ha descripto esta situación con la mayor crudeza, afirmando que lo que hay en el cerebro del que aprende tiene vital importancia" (Pruzzo, 1999). Si en la escuela esas concepciones no son tenidas en cuenta, las mismas se constituyen en obstáculos para el aprendizaje y sólo podrán ser reemplazadas por los nuevos saberes escolares si los docentes las toman en cuenta, elaborando modelos de enseñanza pertinentes que posibiliten su transformación. En estos casos, las nociones escolares no son construidas y nos interesa resaltar estas dos ideas para nuestro trabajo: en primer lugar hay nociones escolares que no son construidas, es decir que no son aprendidas y conforman lo que llamaremos "lagunas" de aprendizajes o no-aprendizaje. Y, en segundo lugar, hay *aprendizajes erróneos* fuertemente resistentes al cambio. Nosotros hemos realizado, en nuestra primera investigación, el seguimiento de concepciones erróneas sobre la nutrición de los vegetales en los alumnos de todos los cursos del secundario en la Escuela Normal Superior de Santa Rosa, en nuestra indagación Didáctica de las Ciencias Naturales (Pruzzo, V. 1987) encontrando la subsistencia de las mismas en alumnos de todos los cursos analizados, aun en el quinto año del secundario. La Universidad, sin embargo, considerando que son temas ya aprendidos, da por sentado que no necesitan revisarse estos conceptos y su supervivencia en este nivel fue demostrada en otra investigación

que realizáramos en la Facultad de Agronomía de la UNLPam. (Pruzzo 1999).

Las investigaciones de Giordan (1995) indican la persistencia del mismo tipo de incomprensiones en alumnos de 15 a 17 años, y de futuros enseñantes, ya adultos. También se ha analizado la construcción de nociones sobre reproducción; conservación de la materia en las transformaciones físicas y químicas; la Tierra como cuerpo cósmico; fuerza y movimiento, etc. constatándose en todos los casos la supervivencia de concepciones que no pudieron ser desplazadas por la enseñanza escolar.

> *De esta forma, se hace cada vez mayor el desfase entre una minoría que posee el saber… o al menos algunas parcelas del saber científico, y la inmensa mayoría de los ciudadanos. Lo que no deja de tener consecuencias culturales y sociales, en un mundo donde la mayor parte de los grandes problemas de gestión tienen una base científica: la energía, la demografía, el átomo y, claro está, el desempleo… Las investigaciones desarrolladas en distintos países europeos han mostrado que la mayor parte del saber científico que se enseña durante la escolaridad, se olvida al cabo de pocos años, incluso de pocas semanas… cuando se ha adquirido"* (Giordan, 1995:28-29).

Estas investigaciones demuestran la ineficacia de la enseñanza escolar, de lo que ya aparece una insinuación en las últimas palabras transcriptas de Giordan "… cuando se ha adquirido". Es decir, presupone que hay nociones que nunca se han aprendido, lo que llamo **las lagunas en el aprendizaje**. Además, los alumnos manifiestan errores conceptuales, algunos de los cuales derivan de construcciones previas a la escolarización y son las concepciones personales, como en el caso de las nociones básicas de la fotosíntesis. Sin embargo otras ideas erróneas se construyen en la escuela, son los **errores post instruccionales**. En

estos errores y en las lagunas en el aprendizaje (el no aprendizaje) nos vamos a centrar en el trabajo que presentamos en este artículo.

LOS ERRORES INDUCIDOS POR LA ENSEÑANZA

En España, algunas investigaciones ya señalaban en la década del ochenta la responsabilidad de la escuela en los errores construidos a partir de la instrucción, llamados errores post instruccionales. En este caso, se entiende por instrucción la tarea de transmisión de determif nados saberes a fin de propiciar el desarrollo intelectual, concepción propia de los países anglosajones. Nosotros, deudores de la herencia europea continental, no usamos el término instrucción y nos remitimos al empleo del concepto de enseñanza como *acción comunicativa emprendida por los docentes de las escuelas para asegurar aprendizajes de saberes socialmente priorizados y tendientes al desarrollo moral, social e intelectual de los jóvenes*. Por eso, sugiero reemplazar el concepto de errores post instruccionales por el de **errores inducidos desde la enseñanza,** errores que producen estancamientos en el aprendizaje.

En este sentido cobra inusual importancia la actual delimitación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución 214/ 04 (Consejo Federal de Cultura y Educación, MCECyT, 2005). Se ha relativizado el diseño curricular centrado en Contenidos e incluso en Expectativas de logro y en lugar de determinar *contenidos mínimos* a enseñar se indican los *aprendizajes* que se deben garantizar para propiciar condiciones de igualdad que ayuden a evitar todo tipo de situaciones de exclusión social.

> *Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean*

> *cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio* (CFCE. Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología. 2005:12).

Por primera vez, se está concentrando la atención más que en los *temas* de los programas escolares, en los *aprendizajes* que se deben propiciar desde la enseñanza. Aprendizaje y enseñanza, unidos a través del vínculo fundado en la responsabilidad social que implica garantizar las condiciones de igualdad como forma de luchar contra la injusticia social. Esos saberes, que nosotros tomaremos en cuenta en este trabajo, se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales:

> *Su presencia se considera indispensable, pues se trata de* ***modos de pensar o actuar****, fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.*
>
> *Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas /disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/ razonamiento/ expresión, dotados de validez y aplicabilidad general.*
>
> *Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en el que los niños y jóvenes se desenvuelven.*
>
> *Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente* (CFCE, Ministerio de Cultura y Educación. 2005:12).

En síntesis, son aprendizajes de temas de las distintas disciplinas, es decir, conceptos, principios, hechos reconocidos como la estructura semántica de las disciplinas (Aëbli 1976, Gil Pérez, Litwin (1997, Pruzzo 1999 … la estructura semántica del así como de las formas de construcción del saber. Estas afirmaciones coinciden con mi propuesta

de epistemológica de la enseñanza –que propicia un aprendizaje que siga los modos de pensar de una disciplina. Sirven para comprender temas y problemas del mundo actual y son la base para la adquisición de otros saberes más complejos.

CURRICULUM Y DIDÁCTICA

Los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) implican un giro curricular desde la política educativa nacional: los contenidos curriculares son importantes sólo si se transforman en aprendizajes, **elementos subjetivos de pensamiento**, modos de pensar que comanden la acción. Hay que poner marcado énfasis en la necesidad de que se incorporen esos saberes para que puedan ser *usados*. Sólo si esto se garantiza se pueden establecer condiciones de igualdad entre los estudiantes, lo que permitiría comenzar a superar la injusticia social. Resulta una mirada política de la educación que se opone a la perspectiva de una supuesta neutralidad de la misma, como si nada tuviera que ver con las diferencias escolares que se prolongan en exclusión social. El cambio de enfoque permite superar la mirada de los *intelectuales* de la reforma menemista (Pruzzo, 2005) que desde una perspectiva cientificista sumaron contenidos que creyeron eran posible introducir en la cabeza de nuestros niños con sólo acumularlos en el currículum, en una visión bancaria de la educación al decir de Freire. Estos especialistas, sin embargo, nunca serán *evaluados* por sumir a nuestros estudiantes en este momento errático de falta de apropiación de los contenidos atiborrados que nos legaron.

En este marco, consideramos que un elevado porcentaje de nuestros estudiantes no están construyendo aprendizajes prioritarios ya que manifiestan errores que impiden la interiorización de nuevos saberes para ser usados ante los problemas del mundo de la vida.

Nuestra hipótesis señala que los estudiantes manifiestan lagunas en los aprendizajes y errores conceptuales propios de una enseñanza irrelevante.

Freire (1996) señaló que enseñar es brindar oportunidades para que los estudiantes se apropien del saber, dejando en claro que si bien la apropiación es un esfuerzo personal, el mundo adulto a través de la enseñanza es el que propone ambientes, dispositivos y sistemas de representación que posibilitan la construcción del saber. En contraposición, la enseñanza irrelevante es aquella que no brinda oportunidades para que los alumnos se apropien del saber, o incluso, propicia construcciones erróneas. Resulta irrelevante aquella enseñanza que ignorando constructos básicos de la Didáctica General propicia *lagunas de aprendizaje* (no-aprendizaje) y errores conceptuales. Podemos mencionar entre estos principios, cinco de ellos para seguirlos en los casos estudiados:

LA ENSEÑANZA RELEVANTE LA BUENA ENSEÑANZA

. ***La enseñanza custodia el aprendizaje a través de la evaluación recurrente.*** Los autores actuales coinciden en señalar la relevancia de la evaluación formativa , la que da información sobre la marcha del aprendizaje a fin de detectar los estancamientos y errores y brindar el apoyo contingente necesario.

Por eso puede detectar de inmediato las construcciones erróneas, los obstáculos que impiden la apropiación del saber, la desvinculación con los intereses de los alumnos y las distorsiones en la comunicación. Enseñanza y evaluación son dos caras de una misma moneda. El concepto de enseñanza resulta incompleto si no se lo concibe en el marco de una continua custodia del aprendizaje. Cuando el docente afirma: "-Ese tema ya lo dí", la expresión es un caso de la pérdida de

vinculación entre enseñanza y evaluación. *Darlo*, no implica aprenderlo. Sólo evaluando si se ha aprendido lo enseñado se pueden tomar decisiones de continuación o transformación de ambientes y sistemas de representación y en este caso, se está ante un proceso de enseñanza relevante que es una enseñanza moral y socialmente comprometida. Es decir, que se hace cargo de controlar si la enseñanza está incidiendo en el aprendizaje como forma de garantizar el derecho a aprender de nuestros estudiantes.

. ***La consolidación es un procedimiento de la enseñanza que implica brindar oportunidades diversas para aprender un saber***. La apropiación de un saber es una acción que demanda la *revisita* de la noción (Bruner, 1969) o como lo han llamado otros autores, la *consolidación de lo aprendido* (Ausubel, 1973), el *ejercicio operatorio* (Aëbli, 1973), la autopraxia (Comenio, 1978). El niño no aprendería una palabra que sólo ha escuchado una vez, necesitará oportunidades diversas para escucharla en contextos comunicacionales reales y ocasiones para repetirla y para usarla en forma independiente. En este caso, la enseñanza brinda oportunidades para el aprendizaje si pone en acción el principio de la consolidación.

. La recurrencia es un procedimiento de la enseñanza que implica retomar conceptos, fenómenos, leyes, etc. ya aprendidas, pero en mayor nivel de profundidad. Sería el caso de los números fraccionarios que son aprendizajes prioritarios en 4º, 5º, 6º, 7º, 8º 9º años, cada vez incluyendo situaciones más complejas. Es el llamado currículo en espiral, la mayoría de las veces desaprovechado porque se eligen secuencias que desconocen niveles de profundidad crecientes en un saber y al presentarlo desde el inicio en toda su complejidad impiden a muchos estudiantes su comprensión básica, y de ahí en más, la imposibilidad en los años sucesivos de construir las nociones más complejas. Este principio didáctico es el más desconocido por las tendencias educativas

de corte psicogenético que en una aparente revalorización del niño y de sus sistemas de pensamiento relativizan la complejidad lógica del saber. Si el alumno tiene todo el nivel primario para el aprendizaje significativo de temáticas relevantes, no se comprende la iniciación con altos niveles de complejidad del saber para después abandonar al niño en el no aprendizaje, favoreciendo las distancias educativas de las que hoy somos testigos. Bruner (1969) abogó por lo que él denominara el currículo en espiral que se toma como principio ordenador del currículo pero que ha perdido vigencia en el aula.

. La organización del saber en estructura permite enseñar cómo se relacionan las nociones (Bruner, 1968).

Una enseñanza que tiene en cuenta la estructura de lo que se enseña evita aprendizajes fragmentados activando la construcción de saberes integrados que favorecen su memorización comprensiva y su posterior uso funcional.

Enseñar una estructura significa enseñar cómo están vinculadas las cosas, hechos, fenómenos o conceptos. La enseñanza supone también, la actividad previa del docente que organiza en estructura el saber a enseñar y la presenta a sus alumnos como herramienta organizadora del aprendizaje de una Unidad, Proyecto o Resolución de problemas.

. La secuencia que se elige para la organización del saber a enseñar facilita u obstaculiza el aprendizaje.

La secuencia implica un orden temporal que se elige para enseñar un saber complejo. Ese orden puede condicionar el aprendizaje por lo que el docente debe ser conciente de la secuencia que selecciona y no dejarla librada al azar o a la disposición del libro de texto. Un ejemplo de secuencia elegida para enseñar un saber es su seguimiento en los índices de los libros. La secuencia implica determinar qué temas se enseñan antes o después de otro: por ejemplo, al enseñar fracciones, se

parte del concepto de partición de un todo en partes iguales, primero con fracciones de cantidades continuas como tortas, chocolates pizza, etc. luego fracciones puras, impuras, número mixto; luego fracciones de cantidades discontinuas, seguidamente la fracción como división y así sucesivamente. O por lo contrario, se parte de fracciones como partición y división en forma simultánea y tanto de cantidades continuas como discontinuas sin discriminar conceptualmente fracciones propias, impropias o números mixtos, porque se considera que **TODAS** estas nociones han sido construidas en situaciones cotidianas. Este presupuesto puede resultar erróneo y al enfrentar al niño con la complejidad conceptual no se le permite construir los niveles más elementales del concepto. Este es un problema de la secuencia elegida para la enseñanza, muy vinculada a los aprendizajes o no aprendizajes resultantes.

Estos principios deberían ser retomados por las Didácticas Especiales a fin de indagar en sus propias disciplinas las mejores condiciones para la organización de los contenidos en estructura y en secuencias, los dispositivos más apropiados para diseñar la consolidación y la recurrencia, y las formas y dispositivos para custodiar por la evaluación, los aprendizajes.

Cuando estos principios no se tienen en cuenta durante la enseñanza, entra en riesgo el aprendizaje significativo y puede darse lugar a la aparición de errores conceptuales o a lagunas en el aprendizaje, problemáticas que nos interesa abordar en este trabajo.

LAGUNAS EN EL APRENDIZAJE Y ERRORES INDUCIDOS DESDE LA ENSEÑANZA

En el marco de la investigación sobre la FODA, Formación Docente Articulada, en la que nuestro equipo estudia las mejoras de la enseñanza a través de la articulación de la Universidad con la EGB 3 y el Polimodal, hemos advertido la persistencia de errores conceptuales o carencia de aprendizajes de nociones del nivel primario.

Nuestros estudiantes de los nueve profesorados de la Universidad, se incluyen en la indagación de las concepciones personales de alumnos del secundario a través de una evaluación de aprendizajes prioritarios. Hemos diseñado diversos dispositivos de evaluación para nociones propias de las distintas especialidades en las que se forman los alumnos del profesorado (Geografía, Historia, Lenguas, Ciencias Biológicas, Física, Química, Matemática) que ya presentáramos en otras publicaciones (Pruzzo, 2004; Nosei, 2007).

Para elaborar los dispositivos de evaluación se tomaron en cuenta, los Contenidos Básicos Comunes de los Lineamientos Curriculares Provinciales (MCyE, 1995) y luego los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1º, 2º,3º,4º, 5º y 6º Año de Escuela General Básica en las distintas disciplinas (CFCyE- MCECyT, 2005). A la vez que nuestros alumnos del profesorado usan el marco conceptual de Didáctica sobre evaluación, indagan acerca de los aprendizajes de sus futuros alumnos en las escuelas donde ejercerán su profesión. Se intenta dar respuesta al interrogante acerca de si los alumnos que están en el secundario han logrado los aprendizajes señalados como prioritarios para el nivel primario.

Decidimos que el dispositivo de evaluación que se usara debía ser semejante a los que las docentes emplean en las escuelas y con los que deciden la aprobación o desaprobación de los alumnos. Después de un Seminario de posgrado con docentes de nivel primario, buscamos que ellas mismas acordaron un diseño semejantes a los que usaban en sus cursos. Nuestros alumnos aplicaron estos dispositivos en 8º y 9º Año de la EGB3 y 1º, 2º y 3º Año de Polimodal en escuelas de la ciudad Capital

y en localidades del interior. El muestreo intencional se determinó de acuerdo a las escuelas que permitieron su entrada a los investigadores de la Universidad y sus alumnos y que conformaron una muestra de 340 alumnos para el área de Historia y 433 del área de Matemática. Elaboramos escalas descriptivas para evaluar el desempeño de los alumnos determinando, de acuerdo a los errores, cuatro niveles de rendimiento con una línea de corte en el Nivel 2 que señala un alto nivel de riesgo para construir nuevos aprendizajes por lagunas o errores conceptuales severos. (Véase Nosei, 2007 y Pruzzo, 2005).

A partir del material recogido hemos detectado que un alto porcentaje de alumnos no han

construido los aprendizajes prioritarios o evidencian errores inducidos desde una enseñanza irrelevante. Lo que no se ha aprendido es un **no aprendizaje, una laguna** que queremos poner de relieve porque sería también objeto de la Didáctica en cuanto la enseñanza implica una responsabilidad social y al no detectar el no aprendizaje la enseñanza ha resultado irrelevante, con el impacto que esta circunstancia encierra para la exclusión social. Por otra parte, a partir de los importantes aportes de la Psicología Genética sobre las hipótesis construidas por los alumnos, los errores fueron considerados formas en que se manifiesta el pensamiento infantil y en este sentido se consideró que significaban diferentes formas de construir las nociones. Sin embargo con esta explicación se tendió a minimizar la importancia del error con el agravante de no señalarlos e incluso de no brindar ayuda para su reconstrucción. Este es un dato importante para la Didáctica porque si esos errores no se superan actuarán como barreras para el aprendizaje y por eso necesitan ser tenidos en cuenta desde la enseñanza, no para calificar a un estudiante, sino para andamiar su reconstrucción. Sin embargo, la tendencia psicológica actuó inhibiendo la evaluación del docente que con su visto bueno avala ese "tipo de pensamiento" desconociendo la falta de construcción del saber e inhabilitándose para comprometerse en la reestructuración.

LA ENSEÑANZA IRRELEVANTE EN HISTORIA

LOS "PROBLEMAS DE ENSEÑANZA" DE LA HISTORIA ARGENTINA

Durante mucho tiempo se estuvo hablando de problemas de aprendizaje de los alumnos, ahora nosotros proponemos reflexionar sobre los problemas de la enseñanza. Si consideramos que estos estudiantes del secundario no han aprendido el significado de la ruptura de nuestra dependencia colonial, si ignoran los ideales de los que se nutrieron nuestras generaciones fundacionales, si desconocen la visión de una América unida contra la metrópoli, están desprotegidos para comprender cualquier proceso de colonización en los contextos actuales. Más que personas críticas estamos propiciando la conformación de mentalidades dóciles, incautas y acríticas.

La primera necesidad es la de revisar la pérdida de peso curricular de los procesos de la independencia argentina que se ven en 5º año del nivel primario. Habrá que reinstalar **el principio didáctico de la recurrencia** en un retorno temático en profundidad en varios cursos escolares. Pero además, será necesario instalar **el principio de la enseñanza como custodia del aprendizaje**: los procesos de evaluación han resultado deficitarios si tantos alumnos nos demuestran sus lagunas de aprendizaje y errores conceptuales que no han sido descubiertos por sus docentes para propiciar su reconstrucción. Las carencias detectadas para establecer relaciones causales y temporales puede ser revertida desde **una enseñanza que parta de la estructura** del contenido y en la que se esclarezcan las relaciones a construir por los alumnos. Además sería necesario que los docentes activaran el **principio de la consolidación de los aprendizajes**, reiterando las oportunidades para repensar el tema recientemente aprendido. También hemos advertido que las distintas posturas historiográficas impactan sobre la enseñanza al desautorizar prácticas y temáticas. La crítica a la abusiva descripción de hechos, informaciones y datos característicos de la enseñanza del siglo XX no puede desterrar hechos, actores sociales, ni dispositivos didácticos como la narrativa, cuestionada también por el positivismo y hoy reivindicada como principio general de la Didáctica a través de autores como Bruner (1987, 2002), Larrosa (2000), Egan (1991, 1999, 2000).

Otro principio didáctico que es muy necesario tener en cuenta señala que no existe una única forma de enseñanza -la utópica visión de un método universal- o una única perspectiva de la enseñanza (la adherida a una teoría psicológica determinada, por ejemplo, cuando la psicología todavía es una ciencia en construcción con múltiples perspectivas que muchas veces se complementan). Esto, limita las prescripciones de los especialistas en contenidos: los principios de las Didácticas especiales suelen convertirse en principios universales que se obligan a poner en vigencia aun cuando no se han confirmado por investigación. Si se limita esta prescripción de tipo universal que se está generalizando, puede brindarse al docente orientaciones que actuarían como posibilidades para activar procesos creativos que pueden seguirse por evaluación. En síntesis, estos serían algunos de los principios didácticos generales que deberían investigarse desde el encuadre de la Didáctica Especial para contrarrestar los problemas de la enseñanza.

LOS DESENCUENTROS DE LAS ESPECIALIDADES

Nuestra indagación centrada en los aprendizajes de los estudiantes se extendió a diversas asignaturas, de las que sólo presentamos las de Historia, aunque también hemos detectado en un alto porcentaje de alumnos que no logran hacer inferencias lectoras que habiliten la comprensión de un texto narrativo, representar y resolver operaciones con números fraccionarios, carecen de herramientas conceptuales para leer un mapa, y ubican como zonas más pobladas el Amazonas, Siberia o el Sahara; no han construido la concepción atómica de la materia; ni reconocen las vinculaciones entre sistema respiratorio y circulatorio, entre otros. Por eso Terigi (2006) anunciaba que la enseñanza debe ser considerada un problema político, nosotros avalamos su postura con muestras empíricas de lo que sucede en el aula: no se están construyendo los aprendizajes prioritarios y esto debe ser el centro de la preocupación del Estado para garantizar el acceso a la educación de calidad. Estos

resultados, se muestran acordes con los obtenidos en la evaluación internacional PISSA y los informados por UNESCO (2000).

Según nuestro estudio lo más uniformemente distribuido entre los estudiantes es el **no saber**, la carencia de conocimientos construidos en la escuela. Sin embargo, una interpretación centrada en lo local podría dejarnos en una versión fragmentada de la problemática alejada de la perspectiva macrosocial y sin problematizar su inclusión en unidades sociales más complejas, de gran escala. Por eso nos ha parecido esclarecedor el enfoque de García Canclini (2005):

Como venimos viendo en este libro, los rasgos cognitivos y socioeconómicos están distribuidos y son apropiados de manera muy diversa. Generan diferencias, desigualdades y desconexiones… Estudiar las diferencias y preocuparnos por lo que nos homogeneiza ha sido una tendencia distintiva de los antropólogos. Los sociólogos acostumbran a detenerse a observar los movimientos que nos igualan y los que aumentan la disparidad. Los especialistas en comunicación suelen pensar las diferencias y desigualdades en términos inclusión y exclusión… Es un asunto teórico y es un dilema clave en las políticas sociales y culturales. No sólo cómo reconocer las diferencias, cómo corregir las desigualdades y cómo conectar las mayorías a las redes globalizadas. Para definir cada uno de estos tres términos es necesario pensar los modos en que se complementan y se desencuentran (García Canclini, 2005: 181; 14).

A pesar de que esta problemática tiene un fuerte anclaje en la escuela que se ocupa de consolidarla, la Pedagogía y la Didáctica han quedado afuera de las Ciencias que analizan las “diferencias”, “desigualdades” y “desconexiones” según el autor, aunque dichas disciplinas las abordan desde el fracaso y el éxito escolar. Tal vez, la propia autocrítica nos evite polemizar sobre esta omisión: la escasa investigación centrada en la problemática del aula ha dejado a los estudios pedagógicos –didácticos, anclados en una perspectiva retórica que los ha hecho perder prestigio

científico. Sin embargo, la escuela es el espacio social y el ámbito vincular donde los sujetos aprenden, muy especialmente, a sentirse diferentes, desiguales y desconectados. El discurso de la carencia se centró en analizar las dificultades del aprendizaje ubicando las responsabilidades en los sujetos y las familias. El fracaso escolar es el dispositivo que, como ningún otro, deteriora la imagen personal, instala a los sujetos en el lugar de la inseguridad con pérdida de la confianza en sí mismos y cala hondo en la construcción de la subjetividad. Las diferencias culturales se transforman en la escuela en distancias escolares (Pruzzo, 1996). En estas condiciones, los alumnos con estas diferentes imágenes de sí mismos, tienden a plantearse la lucha y la superación también con distintas expectativas: unos se auto convencen de que no podrán seguir los estudios por falta de condiciones personales, mientras otros perseveran, a pesar de sus escasos aprendizajes, asistidos por la familia y la sociedad, en la convicción de que pueden superarlas.

A partir de esta investigación, he construido un sistema interpretativo que ayude a comprender lo que está pasando en el aula y genere las posibilidades para su transformación.

La Didáctica desde su matriz histórica (Comenio, 1978) habilita a partir de la concepción política de la enseñanza, una doble articulación: los procesos macro sociales- educativos con los procesos micro sociales-educativos. Por eso, nace con el mandato de promover la enseñanza universal que propicia la enseñanza de ricos y pobres, nobles y plebeyo, varones y mujeres, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de la sociedad por el desarrollo de las potencialidades humanas que hacen posible mantener la paz universal. A partir de este gran mandato político, se enfocan los microprocesos educativos centrados específicamente en el aula escolar.

Cualquier mirada didáctica no puede ignorar esta vinculación, por eso nuestro equipo ha seguido esas alternativas (macro sociales – políticas- educativas) para comprender su impacto en los micro procesos: el neoliberalismo, favorecido por la globalización, orientó políticas educativas para América Latina, que fueron adoptadas por la

gran mayoría de los países. El proceso de adecuación a la política del poder hegemónico se realizó a partir de la denominada "transformación educativa". El marco legal elegido, sostuvo la propuesta y alteró profundamente la estructura del sistema escolar inaugurando su marcada segmentación, mientras se impactaba en los micro procesos educativos desde la política de transformación de los Lineamientos Curriculares. En este caso, los sectores neoliberales encontraron el apoyo conciente o inconciente de intelectuales de gran relevancia en sus distintas disciplinas, pero sin formación específica en Ciencia de la Educación, ni experiencia con niños del nivel primario. El producto fue una acumulación caótica de contenidos en su máximo nivel de abstracción en una concepción bancaria de la enseñanza. La aplicación de la transformación fue acatada inflexiblemente, con exigencias marcadas a los docentes para la aprobación indiscriminada de los alumnos, ignorando el papel de la evaluación en la custodia del aprendizaje.

Por eso, me ha resultado muy oportuna la hipótesis planteada por García Canclini:

Comparto con Luis Reygadas, en una investigación en marcha, acerca de que el incremento reciente de las desigualdades en América Latina se deben, en parte, a que las fuerzas productoras de desigualdad se fortalecen actuando a escala global (flujos financieros y redes de comercio transnacionales, mundialización de las industrias culturales y de su estilo espectacularizador) mientras los dispositivos de redistribución, económicas, las compensaciones simbólicas y las redes solidarias son locales (García Canclini, 2005: 210).

Coincido con la afirmación de que las fuerzas productoras de desigualdad se fortalecen actuando a nivel global y un claro ejemplo de ello es la igualación de las transformaciones educativas en América Latina a partir de informes como los de la CEPAL (Pruzzo, 1994) . Allí se estableció, por ejemplo, una nueva relación educación empresa (y no las de enseñanza privada sino con las multinacionales) que denunciara

oportunamente (Pruzzo, 1994). De esta manera, empresas como Telefónica y muchas más se ocupan de "capacitar" a nuestros docentes. Una claudicación del Estado en la que también tenemos que buscar las razones del no aprendizaje de nuestros niños. Si bien no es este, el tema de nuestro trabajo, lo abordo tangencialmente para incorporar dos ideas: no son los alumnos y docentes los responsables directos del no aprendizaje por eso hay que ampliar la perspectiva de análisis y en segundo lugar, las Didácticas Especiales al desprenderse de la Didáctica General, asumen una postura ideológica ingenua, que les ayuda a hacer prescripciones universales (sólo se aprende Matemática a través de la Resolución de Problemas…) para alumnos homogéneos, ignorando las diferencias con lo que se ahondan las distancias escolares. Estas didácticas han tenido como aspecto muy positivo, empezar a centrar sus investigaciones en el aula, bastante abandonada por los especialistas de las Didácticas Generales. Y en momentos en que el no aprendizaje se adueña de nuestras aulas, es imprescindible el trabajo solidario de los especialistas de ambas orientaciones.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Alumnos del 3º Ciclo y Polimodal no han alcanzado los aprendizajes considerados prioritarios para su desarrollo personal y su inserción social. Hemos constatado lagunas de aprendizajes y errores conceptuales muy severos.

- Más allá de la existencia de concepciones personales construidas en los intercambios de los niños con el mundo físico y social, aparecen errores conceptuales y lagunas de aprendizajes propios de una enseñanza irrelevante que distorsiona principios didácticos básicos.

- Desde este trabajo hemos seguido las distorsiones de algunos de los siguientes principios didácticos:

- La enseñanza custodia el aprendizaje a través de la Evaluación. Al no custodiar los aprendizajes se generalizan las lagunas y errores que hemos detectado.

- La consolidación es un procedimiento de la enseñanza que implica reiterar las oportunidades para aprender un saber. La falta de consolidación impide el almacenaje en la memoria a largo plazo con lo que se facilita la formación de lagunas o no aprendizajes.

- La recurrencia es un procedimiento de la enseñanza que implica el retomar conceptos, fenómenos, hechos ya aprendidos pero en un mayor nivel de complejidad. La recurrencia está muy alterada en el diseño curricular de historia, por ejemplo, y obstaculiza el aprendizaje de la ruptura del orden colonial.

- La secuencia que se elige para la organización del saber a enseñar facilita u obstaculiza el aprendizaje. En el caso de las fracciones, la secuencia que parte de su mega-concepto impide el aprendizaje del nivel más simple de conceptualización, la fracción como relación parte todo.

• No existen líneas de investigación seguidas desde el estado para controlar las innovaciones en la enseñanza propuestas, por lo general desde las didácticas Especiales. Se hace imprescindible transformar la enseñanza en un problema político a fin de evitar que las escuelas de todo el país se transformen en un gran laboratorio de experimentación pedagógica y sus alumnos en sujetos experimentales de innovaciones sin controles. El derecho a aprender no debe subordinarse al derecho a enseñar.

• La Capacitación docente debe dejarse de emplear como centro de difusión de las investigaciones particulares de los expertos para ser reemplazada por capacitación en servicio a fin de que los docentes hagan seguimiento longitudinal de cualquier transformación que se sugiera en la enseñanza.

A partir de la investigación, hemos incorporado una transformación en la teoría de la enseñanza: la importancia de indagar, no sólo las concepciones de los alumnos construidas en los intercambios con el mundo físico y social. Al enseñar podemos ser responsables de ayudar a construir errores conceptuales a partir de una enseñanza que no custodie el aprendizaje y se transforma en irrelevante por desconocimiento de principios didácticos básicos. La investigación, que puede asumir la forma de evaluación longitudinal, deberá centrarse en indagar las lagunas de aprendizaje y los errores conceptuales inducidos desde la enseñanza. Sólo así será posible garantizar aprendizajes prioritarios para propiciar condiciones de igualdad, reconocer diferencias y conectar a las mayorías.

BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Editorial Kapeluz: Buenos Aires.

Ausubel,D. (1973). *Psicología Educativa*. México: Trillas.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de Historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-------. (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea.

------- (1968) *El proceso de la educación*. México: Uthea

CFCE y MECyT Presidencia de la Nación Argentina (2005) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2º Ciclo de EGB/Nivel Primario.*

Cucuzza, H. (2007). *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Río de Janeiro: Siglo XXI.

Gagné, R. (1977). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.

García Canclini (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Buenos Aires: Gedisa.

Giordan, A. (1987). Los conceptos de biología adquiridos en el proceso de aprendizaje. En Revista Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, Volumen 5, Nº2.

Larrosa, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Caracas: Novedades Educativas.

Millan, M. (1944). *Nociones de Historia Argentina 3º y 4º grado.* Buenos Aires: Kapelusz

Ministerio DE Cultura y Educación Provincia de La Pampa (1998). *Materiales curriculares Contenidos Básicos Comunes.*

PRUZZO, V. (2007). Las tensas relaciones entre Didáctica y "las" Didácticas. En *Revista Praxis Educativa* Año 11 Nº XI . Edulpam. pp. 57-73.

---------- (2004). Las prácticas de la enseñanza que dificultan la comprensión. En *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. Año VI Nº 6.

---------- (1999.) *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio. ISBN 950-802-087-3.

---------- (1999). Evaluación de las concepciones personales. En Pruzzo, V. *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Espacio..

--------- (1996). Los contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. El rol de los Intelectuales. En *Revista Praxis Educativa*. Año 2 Nº II , pp. 56-61.

--------- (1994). Después de la Ley Federal de Educación. Jornadas para analizar y debatir el rol de la Universidad dentro del nuevo orden educativo establecido por la Ley Federal de Educación. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año III, Nº 5, pp. 30-34.

--------- (1987). *Didáctica de las Ciencias Naturales* investigación aprobada por Resolución Nº 14/87 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Terigi, F. (2006). La educación como práctica política. En Revista *Diálogos Pedagógicos.*Universidad Católica de Córdoba. Año IV, número 7.

UNESCO (2005). Segundo Estudio Regional Comparativoy Explicativo (SERCE).

Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Hemos incorporado a nuestro equipo de investigación a alumnos del Profesorado de Historia y de Matemáticas de la UNLPam que realizaron el trabajo de campo y que mencionamos a continuación: Aguero, Melisa; Angiono, Eleonora; Arteaga, Ana; Chiuffo, Paula; Dominguez, Roberto; Dutto, Maria; Felix, Ana; Fernandez, Natalia; Ferreyra, Ivana; Franck, Pablo; Furriol, Vanesa; Gatica, Matias; Indelangelo Villagra, Mario; Lopez,

Adrian; Mayo Jeanton, Pablo; Monesterolo, Elvio; Paredes, Leandra; Pauletti, Paola; Perez, Paula; Strucchi, Santiago; Widmer, Gisela.

CAPÍTULO 9

LA ESCUELA QUE NO ENSEÑA

Vilma Pruzzo
Ivana Bogetti[12]
Fabiola Durán

> *...si la gestión de la vida pública de modo que ampare la libertad individual, garantice la igualdad de oportunidades y proteja las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática, informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social,* la emergencia y fortalecimiento del sujeto *se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa* (Pérez Gómez, 1999:61).

La "emergencia y fortalecimiento del sujeto" resulta, para el autor, el objetivo principal de una práctica educativa capaz de enfrentar la exclusión y la injusticia social partiendo del enriquecimiento del sujeto para que impacte en la transformación de la comunidad. Si la escuela debe alentar el fortalecimiento del sujeto es fundamental que garantice aprendizajes relevantes concibiendo a sus estudiantes como "sujetos de experiencias, pensamientos, deseos y afectos*",* como señala Pérez Gómez (1999). Sin embargo, en este trabajo vamos a abordar la problemática de la escuela que no logra asegurar a sus alumnos aprendizajes significativos: nuestros alumnos *no aprenden o aprenden poco.* De ahí que se haya generalizado entre los especialistas la idea de

12 Las Psicopedagogas Ivana Bogetti y Fabiola Durán colaboraron con el trabajo de campo de esta investigación como becarias de investigación del ISESS)

que no se trata del fracaso de los escolares sino del fracaso de la escuela (Aubert, 2006; Alliaud, 2008) y para Lajonquiére (2000) del fracaso de las ilusiones (psico) pedagógicas que llevó a la "*dimisión del adulto de la posición de educador"* (Lajonquiére, 2000: 37). La Psicopedagogía, anclada en esas ilusiones de autoestructuración del sujeto, descuidó la investigación centrada en la enseñanza a fin de comprender las situaciones de fracaso. Tampoco le ha sido fácil a los Psicopedagogos la entrada en el aula para indagar el corazón mismo de la enseñanza. Por eso, lo relevante de esta investigación resulta haber podido observar durante seis meses, en dos cursos, las prácticas de enseñanza, la comunicación en el aula y las actividades propuestas a los niños para el aprendizaje de la lengua oral y escrita.

EL MARCO REFERENCIAL PARA LA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Centramos nuestra indagación en dos ejes fundamentales para analizar la enseñanza: las mediaciones verbales (el lenguaje de la enseñanza) y el uso de mediadores capaces de transformarse en herramientas psicológicas que ayuden al alumno en la progresiva descontextualización de los conceptos (la conquista del pensamiento abstracto), la organización discursiva y la autonomía intelectual. Los "mediadores", no son más que todas las ayudas elaboradas para facilitar el aprendizaje, cuyo valor han reconocido siempre los pedagogos. Por ejemplo, el caso del primer "invento" tecnológico: el libro de lectura ilustrado, para aprender a leer, que creó Comenio (el Orbis Pictus) en el siglo XVII. También lo hicieron Tolstoi (con su libro para la escuela de Yasnaia Polyana), Cusinniere con sus regletas, Caleb Gateño con las fichas de colores para la enseñanza de las matemáticas o el maestro Iglesias, con los famosos tarjeteros de su escuela rural.

Sin embargo, las psicologías del siglo XX hicieron una fuerte condena a estas ayudas, muchas veces por considerarlas propias del conductismo, y otras, por la asimilación con el empirismo o con el gestaltismo. El gran maestro ginebrino, Jean Piaget (1985) elaboró su

teoría con el fantasma del empirismo que criticaba y de la teoría de la gestalt con la que no compartía su énfasis en la precepción. Consideraba que las "imágenes" construidas a través de los sentidos alimentaban el pensamiento preoperatorio, en cambio, la "acción" garantizaba el paso al pensamiento operatorio. Denominaba métodos de enseñanza intuitivos a los que se sostenían en imágenes y en la percepción y enseñanza operatoria a la que se basaba en las acciones del sujeto.

> *…una pedagogía basada en la imagen, incluso enriquecida por el aparente dinamismo del film, sigue siendo inadecuada para la formación del constructivismo operatorio, puesto que la inteligencia no se reduce a las imágenes del film; antes bien la inteligencia es comparable al motor que asegura el desarrollo de las imágenes y, sobre todo, a los mecanismos cibernéticos que asegurarían un desarrollo tal, gracias a una lógica interna y a procesos autorreguladores y autocorrectores... existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra y, confrontados con los métodos activos, los métodos intuitivos no hacen más que sustituir, cuando olvidan la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal o autónoma de lo verdadero, el verbalismo tradicional por este otro más elegante y más refinado* (Piaget, J. 1985: 87-88).

Con esta postura que pone énfasis en la actividad espontánea y la investigación personal y autónoma del niño, las tendencias psicogenéticas no han podido asimilar los mediadores simbólicos y materiales en la enseñanza y menos aun, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Hay amplia coincidencia en la importancia fundamental de la acción en el aprendizaje (aun cuando ha desaparecido del aula) pero la perspectiva socio-cultural derivada de los estudios de Vigotsky (1964), habilita también la posibilidad de los *mediadores simbólicos* que podemos emplear docentes y psicopedagogos, tanto para apoyar la comprensión como para transformarlos en instrumentos psicológicos, según desarrollaremos en este trabajo.

> *Los instrumentos psicológicos son los recursos simbólicos –signos, símbolos, textos, fórmulas, medios gráfico-simbólicos- con cuya ayuda las personas dominan las funciones psicológicas "naturales" de la percepción, la memoria, la atención, etc. La intervención de los instrumentos psicológicos engendra las funciones psicológicas "superiores" que tienen un origen sociocultural. La adquisición de instrumentos psicológicos de orden superior constituye el requisito necesario para que la enseñanza formal tenga éxito* (Kozulin, A. 2000: 103-104).

Por eso es necesario habilitar la investigación psicopedagógica que indague sobre el impacto de los mediadores simbólicos, no sólo en el aprendizaje, sino en el desarrollo de la memoria, la percepción y el pensamiento, de manera que el verbalismo, tan temido y criticado por Piaget (1985) no se instale en nuestras escuelas.

MEDIACIONES LINGÜÍSTICAS Y MEDIADORES SIMBÓLICOS Y MATERIALES

El estudio del lenguaje y su impacto en la constitución de la subjetividad, la sociedad y la cultura ha sido una preocupación marcada para filósofos y especialistas de las ciencias sociales y humanas durante el siglo XX y el actual.

En el enfoque de la teoría sociohistórica "el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que *existe* a través de ellas" (Vigotsky, 1964:139). *El pensamiento existe a través de las palabras*. Esta relación entre pensamiento y lenguaje, tan evidente en los adultos, no es un hecho, sino un largo proceso, ya que ambos se desarrollan independientemente en el primer año de vida. A partir aproximadamente de los dos años, el niño descubre que cada cosa tiene un nombre que la identifica. Aparece la palabra, como *signo* que representa personas u objetos de la realidad percibida y a partir de ese momento las dos líneas de desarrollo se comienzan a unir hasta convertirse en la unidad lenguaje-pensamiento. Todo pensamiento gracias a la palabra "tiende

a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve problemas" (Vigotsky, 1964:113). La articulación de lenguaje y pensamiento se hace posible través del *significado (*elemento común a la palabra y al pensamiento).

La palabra duplica el mundo del sujeto porque le permite *pensar* sobre objetos que no están presentes y los puede evocar voluntariamente. Esa palabra, que estaba en el "exterior" (el mundo de la cultura) se interioriza y lo externo se transforma en un elemento de la mente, una "herramienta psicológica".

Señala Luria:

> *"La palabra duplica al mundo y le da al hombre la posibilidad de operar mentalmente con objetos incluso en su ausencia. El animal posee un mundo- el mundo percibido sensorialmente; el hombre tienen un mundo doble, que incluye el mundo de los objetos captados en forma directa y el mundo de las imágenes… designadas por las palabras. El hombre puede evocar voluntariamente estas imágenes... y, de esta manera, este segundo mundo puede ser voluntariamente dirigido* (Luria*,* 1984: 35).

La palabra es un mediador entre el mundo externo y la mente, y cuando se interioriza dirige el pensamiento: se ha transformado en una herramienta psicológica que el sujeto usa para evocar, comunicar y dirigir su acción. Y en este proceso de aprendizaje por interiorización del habla de la cultura, el adulto recobra un rol fundamental a través de sus mediaciones

> *Con ayuda del adulto cada niño puede hacer más que lo que puede por sí solo aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado del desarrollo. En el desarrollo infantil la imitación y la instrucción juegan un papel fundamental, descubren las*

cualidades específicamente humanas de la mente y conducen al niño a nuevos niveles de desarrollo (Vigotsky, 1967: 118).

Esta revalorización marcada de la enseñanza puede sintetizarse en su frase: *"El único tipo de instrucción adecuado es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce"* (Vigotsky, 1967: 118).

Vigotsky (1979) reconoce el papel primordial de la enseñanza escolar en el aprendizaje de los conceptos científicos. Mientras que los *conceptos espontáneos* se construyen en las interrelaciones sociales cotidianas, los conceptos científicos requieren de un andamiaje especial para su aprendizaje que lo brinda la enseñanza escolar.

Los conceptos espontáneos del niño deben diferenciarse de los conceptos científicos. Estos conceptos no se absorben ya listos, y la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición… La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa. De este modo, los resultados de los estudios psicológicos del niño pueden ser aplicados a los problemas de la enseñanza de un modo muy diferente al considerado por Piaget. (Vigotsky, 1979: 101).

Sus investigaciones demuestran que las ayudas que le brinda el adulto a través del lenguaje (consignas, órdenes, ayudas orales, etc.), de otros mediadores simbólicos (mapas conceptuales, por ejemplo) y materiales (fichas, objetos, etc.) promueven el rol activo del sujeto y ayudan a la comprensión del contenido cultural que se desea enseñar hasta transformarse en herramientas del pensamiento capaces de guiar los procesos autorregulados

y autocorrectivos del sujeto que aprende. Una vez que el estudiante ha interiorizado la organización que implica un mapa conceptual, por ejemplo, lo puede usar autónomamente para guiar su estudio, para organizar el discurso escrito, para diagramar una exposición, para buscar relaciones textuales, etc. Le corresponde a la instrucción, finalmente, ayudar en la progresiva descontextualización del pensamiento: de su atadura al contexto real, hacerlo progresar hacia las generalizaciones que posibilitan la conquista del pensamiento abstracto. La presente investigación centra su enfoque en las experiencias de aprendizaje de los alumnos y especialmente en las mediaciones verbales y los mediadores empleados para que los alumnos se apropien de las nociones curriculares.

APORTES METODOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo que enfoca la construcción de sentidos y significados en las acciones, instituciones, documentos, gestados por los actores sociales. Esa interpretación se logra participando en la acción comunicativa cotidiana (en nuestro caso, en el espacio del aula), donde circulan las tramas simbólicas que les permite a los hombres el entendimiento. Se adopta, dentro de este paradigma, una metodología de corte cualitativo que implica recoger los datos empíricos en el escenario social de la vida cotidiana -la escuela- a través, no sólo de la observación de los actores sociales en su propio contexto, sino además de la interacción con ellos para ayudarles a *aprender.* Se potencia de esta forma, una visión holística y compleja de las múltiples interacciones que se producen en ese mundo. Nuestro estudio se centra en el análisis de casos, enfocado en dos escuelas primarias que funcionan en una población muy empobrecida del interior de la Provincia de la Pampa. Allí se insertaron 35 estudiantes de Psicopedagogía como Ayudantes de clase desde 1º a 6º año de la

escuela primaria con la consigna de ayudar a las docentes *acompañando a los niños que ellos consideraban con dificultades de distinta índole, a fin de apoyarlos en sus trayectorias escolares brindándoles las ayudas pertinentes dentro del aula.* Este trabajo enfoca sólo dos casos de los 35 que componen la investigación: son dos cursos de 5 ° año en los que se hace el seguimiento estricto de dos alumnos derivados por directivos y docentes[13]. Las Ayudantes realizan la Observación interviniente de las clases con la construcción de *registros de observación retrospectivos* en sus cuadernos de campo, pues durante la clase participan activamente en la vida del aula.

Esta investigación se nutre del enfoque etnográfico pero se distancia de él porque incluye la intervención de las Ayudantes en forma de ayuda contingente a los estudiantes, por eso denominamos a la metodología *Observación interviniente*. Además, se incorpora el análisis documental de los NAP -Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- (Ministerio de Cultura y Educación, 2006) y de los cuadernos de clase, apelando al enfoque comparativo constante entre los aprendizajes curriculares esperados y los aprendizajes logrados. A fin de facilitar la triangulación de información se realiza el diagnóstico psicopedagógico de los alumnos, con un centramiento especial en la evaluación de lectura oral, comprensión lectora y escritura (legibilidad, formato, empleo de las claves de escritura y de ortografía; y elaboración de texto escrito); pruebas operatorias, y algunos test básicos.

La contribución de este trabajo, por lo tanto, sería de orden metodológico porque implica: a.- un sistema de Ayudantías diseñadas durante nuestras anteriores investigaciones y que inauguraron una tarea articulada de la universidad y escuelas; b.- la inclusión de estudiantes que realizan sus Prácticas pre-profesionales en las aulas del nivel primario como observadoras intervinientes; b.- la supervisión de la Ayudantes por docentes de aula y la Directora del Proyecto; c.- el diseño de

13 El trabajo de campo fue realizado durante sus Prácticas Profesionales del año 2011 por las Psicopedagogas Ivana Bogetti, Fabiola Durán, Ana Argenreder y Daiana Rivero.

procedimientos de búsqueda de información en el aula y en documentos oficiales y escolares para que, a través de un enfoque comparativo constante se pueda proceder a la triangulación del material empírico de manera de interpelar a las interpretaciones que se van construyendo y validar los constructos teóricos resultantes.

VIVIR LA VIDA DEL AULA

La permanencia en campo ha permitido a cada Ayudante hacer un seguimiento intensivo, no sólo del alumno que les fue derivado por las autoridades, sino de todo el grupo que las incluyó en las interacciones del aula. A partir de la información recabada hemos podido contrastar los aprendizajes esperados -según los NAP (2006)- y los desempeños escolares.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: LECTURA

¿Qué se espera que nuestros niños aprendan, al terminar el Primer Ciclo de la escuela primaria, es decir, al concluir 3° grado?

Las especificaciones curriculares nacionales establecen:

> *...se piensa la alfabetización como un proceso que tiene niveles que se desarrollan en el tiempo y que el tiempo requerido para lograr esos saberes tiene plazos ¿Por qué plazos? Porque se determina que el tiempo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Primer Ciclo de la escolaridad básica* (MCyE, 2006: 20).
>
> *¿Por qué es importante que los niños aumenten rápidamente su velocidad lectora, casi al mismo tiempo que comprenden el principio alfabético de la escritura? Si leer es comprender es evidente que el punto de llegada no es la oralización de textos sino que los niños sean capaces de*

construir significados a partir de ellos. "Es evidente que si la atención está puesta en un trabajoso análisis letra por letra de cada palabra, el lector tienen menos recursos para realizar las otras tareas", "se pierde" y a veces no entiende lo que está leyendo (MCyE, 2006: 82).

El Ministerio de Cultura y Educación establece claramente que al terminar el Primer Ciclo en 3° grado- año, los alumnos tienen que haber logrado la alfabetización inicial con el aprendizaje del principio alfabético, además de leer con cierta autonomía. Pero también señala que si el niño se detiene en cada palabra para decodificarla o deletrearla, compromete la comprensión lectora. Diagnosticaremos *estancamiento en el aprendizaje lector* a los casos en que la lectura del segundo Ciclo no alcance los indicadores señalados por el Ministerio.

El Registro de campo brinda datos empíricos relevantes sobre la lectura de los niños de 5° grado:

...La maestra me entrega una fotocopia con un texto sobre "La comunicación. Le dije a M. que leyera el texto para él (fotocopia) y después lo leeríamos en voz alta. Cuando empezó a leer me vino a la mente lo que me había dicho la maestra el día anterior: lo que le costaba a él era la interpretación lectora. Pero el niño no logra leer de corrido: se traba en algunas palabras, retrocede, no respeta puntuación. Esto le estaría dificultando la interpretación de consignas y de textos… Registro de campo, Observación 4° clase (20/04).

...Luego pedí que leyera el cuento, pero al no leer correctamente, entendía por partes, las partes que leía bien, me las explicaba y las partes en las que se trababa le costaba entender a lo que se refería… Registro de campo, Observación 5° clase (20/04).

Los niños se han estancado en el desciframiento de palabras (común en el Primer Ciclo, pero no en 5°) por eso no llegan a comprender lo que leen. Es decir que después de tanto énfasis para que el niño de 1° y 2° año *comprenda mensajes completos para evitar el descifrado,* los niños no sólo no comprenden lo que leen en 5° año, sino se han estancado en el descifrado y no logran hacer el barrido ocular global.

Estos testimonios se multiplican en los Registros, lo que nos enfrenta a la pregunta ¿cómo no han advertido las docentes, estas limitaciones severas en la lectura?

Los diagnósticos pedagógicos realizados por las Ayudantes consignan:

> *Diagnóstico de M. Evaluación de la Lectura*
>
> *Modo lector y velocidad lectora: Nivel de frustración: Nivel 1. Lectura con retrocesos, silabeo, detenciones, omisiones. Marcada lentitud lectora, 180 segundos para leer 17 renglones. El niño se ha estancado en el descifrado sin conseguir el barrido ocular anticipatorio que permita una lectura corriente.Comprensión lectora: Logra la interpretación del relato a través de preguntas del examinador recordando el nombre de los personajes aunque no logra inferir el mensaje implícito del texto. Nivel de riesgo pedagógico* (Diagnóstico Psicopedagógico I.:23).
>
> *Diagnóstico de L. Evaluación de lectura*
>
> *Tiene una lectura silábico–vacilante: lee alternadamente palabras completas y palabras silabeadas o deletreadas; no respeta signos de puntuación. Además la lectura se interrumpe ante errores relacionados con la oclusivización (sustituye fricativas por oclusivas: j-g), confusiones (cambio de letras) y epéntesis (inserción de sonidos en la sílaba). Según la escala de velocidad lectora presenta una lectura "muy lenta", que impacta negativamente en la comprensión de los textos obstruyendo la autonomía lectora.*

Luego de la lectura de un relato muy simple de 18 renglones, responde con frases cortas evidenciando limitaciones severas en la comprensión lectora y una comunicación escrita inadecuada para 5° grado (se transcribe con los errores ortográficos):

.Jugaba con la cuchara.

.Que las cuchora eran mentirosas.

.Gors y flos (gorda y fea)

.Se bio distinto.

.porque daba guelta la cuclara (Porque daba vuelta la cuchara)

.Se siente mejor cuando le dicen algo lindo.

Estas respuestas a las preguntas señalan que el niño rescata escasos elementos explícitos del texto y no logra reconstruir el mensaje implícito del mismo, ni la macroestructura del texto. No establece relaciones de causa-efecto. No logra realizar inferencias de lugar, de tiempo con lo que no reconstruye el contexto del mensaje (Diagnóstico Psicopedagógico. D: 46).

Si se considera que un alumno de 5° debe lograr la comprensión lectora como competencia previa para el *estudio independiente*, los casos de ambos niños revisten gravedad porque presentan debilitado ese eslabón básico de la autonomía lectora asentado en la comprensión del mensaje. Como la escuela no lo detecta, no puede brindar adecuaciones curriculares y deja definitivamente anclado al niño en el aprendizaje lector inicial que a veces ni siquiera alcanza logros de 3° año.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO DE ESCRITURA

En cuanto a su producción escrita rescatamos el siguiente testimonio del acompañamiento del niño por parte de la Ayudante:

...Luego comenzó a escribir la carta, yo le preguntaba qué quería poner y él me iba diciendo y después escribía. Noté que Martín no hacía uso de los signos de puntuación. El sabía que tenía que utilizarlos porque me decía: "tengo que poner puntos, comas, paréntesis, en la carta" y ponía un punto cada tanto, no necesariamente dónde correspondía: usa mayúsculas en medio de la oración. Podría decir que no sabe cuándo se usa cada uno de los signos, ponía punto seguido cuando era punto aparte, por ejemplo. Ante esto yo le decía que se fijara, "¿estás hablando de lo mismo?" Entonces decía -Ah, no. Entonces es abajo. Registro de campo. Clase 6°. 27/04.

A fin de triangular esta información se extrae información de las carpetas escolares en la que figura la evaluación de Lengua. A partir de la lectura de los Capítulos 3 y 4 del libro *Extraña misión* el niño debe responder 11 preguntas cuyas respuestas acompañamos:

1. Los Nuevos personajes son: el padre de Angelica tia Bernadina don Martín de Güemes. (La maestra señala en la corrección: Güemes es del Capítulo 4. Faltan. Revisar)

2. Las acciones, trancuren dento de las finca pero algunas feses (veces) *fuera de la fica.*(Revisar)

3. Cuando esculcharon el golpe del caballo Derrepente, las dos oyeron los cascos de un caballo acercaba al galope angelica sintió que sus propio corazón empesaba a correr.

Corrección: Revisar.

Análisis del escrito: Se lee con mucha dificultad por la deformación de la letra. Por ejemplo, el enlace de la "a" hacia arriba como una "o"; la rr tiene la forma de dos i sin punto, la rr parece una "n". La "ch" adopta formas distintas: a veces como "cla", otras "lch". Hay errores de clave primaria (hiposegmentación; confusión de f por v; omisiones); de

clave secundaria (r- rr) y ortográficos (Acentos; mayúsculas; s por z; s por c). Además repasa letras y borronea palabras lo que torna ilegible el texto. La escritura presenta marcada disgrafía, disortografía, escasa recuperación de material leído, párrafos incoherentes; frases que son copia textual del libro… (Carpeta 5° de M.)

El Diagnóstico Psicopedagógico respecto a la escritura señala:

1.- Evaluación de la escritura

El diagnóstico de la escritura se realiza en base al análisis de los siguientes criterios: Legibilidad; Formato de las letras, Trazo; Ortografía. Producción escrita: Coherencia, cohesión, estructura textual. (Pruzzo, 1997);

Legibilidad de la escritura. Diagnóstico: Ilegible (Nivel 1). La escritura se torna ilegible por alteraciones de formas; cambio de claves (cambios como m por n); epéntesis (sustituciones de oclusivas por fricativas); mayúsculas dentro de la oración; trazo inestable, deshilachado, borroneo, tachones, rotaciones. Estos aspectos de la letra, obligan al lector a detener la lectura y sólo se logra otorgar significado gracias al contexto. El texto ilegible es propio de las disgrafías.

Formato de las letras: Las formas de las letras están alteradas por carencia de elementos (s, r, a, o, br) y rotación de movimientos.

Trazo: Trazo inestable sobre el renglón, con sobrescritos, borrones, tachadas.

Clave de escritura y ortografía. Falta de dominio tanto de la clave primaria y secundaria de escritura como del nivel ortográfico. Se encuentra en Nivel de máximo riesgo, Nivel 1.- En el texto escrito se detectan 90 errores, de los cuales 15 son de clave primaria; 8 de clave secundaria y 71 errores de nivel ortográfico 1, 2 y 3 según la "Clasificación

estructural de errores" de Carbonell de Grompone (1980). No emplea mayúsculas en nombres propios; emplea mayúsculas en medio de la oración; inicia oraciones con minúsculas, faltan acentos...

Producción escrita de relatos:

Si bien los textos son casi ilegibles, logra mantener el tema en una adecuada macroesturctura textual. Se aprecian finales originales aunque muestran situaciones extremas de miedo y ansiedad. La presencia de gritos, huidas y corridas son algunos de los indicadores de las situaciones narradas. La falta de puntuación y el empleo no convencional de mayúsculas, alteran la coherencia del texto (aspectos de los NAP que ya debería haber logrado). Carpeta Diagnóstico Psicopedagógico de M.

Análisis documental: Ante la imposibilidad de acceder al Legajo del alumno para triangular con la información anterior, se consulta la Libreta de Calificaciones constatando que no aprobó Lengua en el primer bimestre. Posteriormente alcanza el Satisfactorio y termina el año con Muy Satisfactorio en Lengua, lo que puede leerse como una positiva tarea de andamiaje psicopedagógico realizada por la Ayudante.

EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS: ¿HACIA EL PENSAMIENTO ABSTRACTO?

La construcción de conceptos pudo seguirse a través del Registro de campo. A continuación transcribimos la tarea encomendada por la docente a partir de la lectura de una fotocopia con un diálogo entre dos personas que debía leerse para luego completar un gráfico sobre "comunicación"

…P*rimero leyó el diálogo y le pregunté de qué se trataba.*

–Del fuego- me contestó.

-¿Y de qué más?

Vuelve al texto y me lee lo que una persona le dice a otra, no me explicaba con sus palabras. ***Lo leía*** *textual. No ha comprendido el diálogo en la primera lectura. Entonces yo le expliqué el diálogo con mis palabras… Luego empezó a hacer la tarea escrita de completamiento de lagunas. Me iba leyendo cada oración y yo le iba preguntando qué palabra iría en el espacio del gráfico y él me contestaba. Las palabras que debía ubicar eran: emisor, receptor, canal, código, comunicación verbal y comunicación no verbal… Entonces le pregunté si siempre el emisor era la misma persona y contestó que* ***sí****. A modo de contraejemplo le propuse: -Si te digo: Martín, vamos al patio. ¿Quién es el emisor? Me contestó que era yo. Entonces le dije: -Supongamos que me contestas que no quieres ir porque hace frío. En ese caso ¿Quién es el emisor? Me contestó que en ese caso, era él. Insistí en preguntarle si el rótulo de emisor podía cambiar de persona y me contestó que sí, que a veces el emisor era yo y a veces el emisor era él. Así llegamos a la idea de que la comunicación no era lineal y que los elementos se iban alternando. En este caso, usé el contraejemplo para provocar un conflicto cognitivo.* Registro de campo. 6° clase 27/4.

La fotocopia con el gráfico representativo de la comunicación fue entregado a los niños el 30-3, y en esta tarea del día 27-4, un mes después, la Ayudante detecta que el niño no ha construido la generalización (el concepto) de *comunicación.* Por lo tanto, si se tiene en cuenta que en 4° ya se ha presentado la temática, los aprendizajes previos no han resultado significativos. Se observa que la Ayudante emplea en su explicación ejemplos contextualizados en un intento de que el niño avance hacia la descontextualización conceptual (Vigotsky, 1984). El análisis de las tareas escolares en los cuadernos demuestra que el niño no logra construir tampoco, la clasificación de sustantivos, ni la de adjetivos, que son otros aspectos teóricos gramaticales que se desarrollaron en clase. Por lo tanto no puede solicitársele que emplee esas nociones para

enriquecer la comunicación. En el siguiente testimonio de su carpeta se presenta el caso del concepto de adjetivos.

> *Consigna: Lee Capítulos 3 y 4 de Extraña Misión. Del Capítulo 2 buscar sustantivos y adjetivos. El niño extrae 53 palabras, todos son sustantivos y no logra extraer un solo adjetivo. Desde el 1 de julio se inicia el tema "Adjetivos" con numerosas fotocopias sobre aspectos teóricos y ejercicios. Sin embargo, enfrentado a un texto, el 29-7, sólo extrae sustantivos comunes.* Carpeta 5° de M.
>
> Se recuerda que los adjetivos forman parte de los contenidos curriculares desde el Primer Ciclo y por lo tanto podemos inferir que no se ha logrado su aprendizaje significativo por lo que luego no pueden transferirse a la producción oral o escrita.

LA IMAGEN DETERIORADA DE SÍ MISMO

Ninguna de las dos Ayudantes recibe un diagnóstico pedagógico mínimo por parte de las docentes, para acompañar a niños que ellas les derivan, aunque se revela la existencia de un proceso subjetivo de clasificación en base al cual seleccionan los alumnos que necesitan ayuda. Basada en investigaciones de Bourdieu, señala Kaplan (2000) sobre el particular:

> *…el sistema de clasificación oficial, propiamente escolar, que se objetiva bajo la forma de un sistema de adjetivación, cumple una función doble y contradictoria: permite realizar una operación de clasificación social a la vez que la oculta; sirve a la vez de relevo y de pantalla entre la clasificación de entrada, que es abiertamente social, y la clasificación de salida que desea ser exclusivamente escolar. En suma, funciona según la lógica*

de la denegación: hace lo que hace, en las formas tendientes a demostrar que no lo hace (Kaplan, 2000: 91).

Esta clasificación implícita de los niños, es leída en la imagen especular que el mundo adulto le brinda al sujeto y a través de esa imagen, el niño se significa a sí mismo desvalorizándose como los *otros* lo hacen. Actúa en consonancia como: "aquel-que-nunca-puede" descripta con sensibilidad por Quiroga (1994). Esta imagen comanda un comportamiento inseguro, que además de explicitarse en su letra repasada y su marcada lentitud, se revela también en su desempeño frente a las pruebas psicopedagógicas:

Test de Bender, Registro de observación. Figura a: Dibuja el círculo, lo borra. Vuelve a dibujarlo. Dibuja el rombo, lo borra y lo dibuja otra vez. Me entrega la tarjeta. Figura 1: Antes de empezar a dibujar cuenta los puntos de la tarjeta. Comienza a dibujar de izquierda a derecha. Cuando termina de realizar el último punto, lo borra y lo vuelve a hacer. Al finalizar todos los puntos los cuenta y luego vuelve a contar los puntos de la tarjeta… Su nivel de maduración viso motriz es apropiado para un niño de 10 años y 8 meses… Realizó la prueba en 12 minutos… El largo tiempo empleado puede reflejar ansiedad, timidez y perfeccionismo… Se han detectado indicadores emocionales… El tamaño pequeño de sus representaciones se asocia a conducta retraída, constricción, timidez... Carpeta del Estudio Psicopedagógico. Test de Bender

La interpretación del Test de Bender (1975) es compatible con el análisis de la escritura y con la descripción realizada por la maestra.

Pero las Ayudantes logran establecer un fuerte vínculo afectivo con los niños y las docentes comenzaron muy lentamente a modificar su imagen sobre ellos. Por ejemplo, en uno de los casos, después de tener aún un "No Satisfactorio" en la Libreta, en el primer bimestre, las evaluaciones subsiguientes de Lengua muestran el avance marcado del

niño y en sus calificaciones se refleja la transformación de las normas de excelencia desde las que la docente lo evalúa. A medida que su mirada cambia, comienza el aliento escrito al niño, y también frente a la madre que hace un explícito reconocimiento a la Ayudante en una reunión con las docentes. A la vez, la mirada de Martín sobre sí mismo se transforma: comienza a participar en clase, se anima a responder las preguntas y trae completos sus deberes. Vuelve a encontrarse nuevos testimonios empíricos que avalan la teoría expuesta en Biografía del Fracaso (Pruzzo, 1995), al señalar que para el apoyo a los niños del *fracaso,* el Gabinete Psicopedagógico:

> *...pudo crear instrumentos organizacionales y respuestas didácticas que arrancaron a los niños de un futuro "predeterminado". Nuestra investigación estaría aportando datos empíricos que demuestran que "los mecanismos de la reproducción nunca son completos" (Giroux, 1994) y por eso es posible pensar la escuela no sólo como ámbito de reproducción sino como un espacio de construcción y producción de cultura.* Pruzzo, 1995: 21

El niño, ya resignificado, pudo alcanzar el "Muy Satisfactorio" en Lengua al final del año escolar, cambiando radicalmente la imagen que la institución le había asignado.

LA POBREZA DE EXPERIENCIA

Hemos retomado de la historia el concepto de experiencia como fundante de cualquier aprendizaje significativo: el que aprende es un sujeto de necesidades**,** cuyos *motivos* lo mueven hacia la *acción* para satisfacerlos (Pruzzo, 1997, 2005). Y aquí establecemos la diferencia entre actividad y experiencia: una actividad escolar puede ser realizada mecánicamente, sin compromiso de la afectividad y el pensamiento. Larrosa (1995) señala que la experiencia es lo que nos pasa. No, lo

que pasa, sino lo que queda incorporado a nuestro pensamiento. A través de una actividad, en cambio, se puede rescatar información sin compromiso del pensamiento y archivarla en memoria a corto plazo pasando rápidamente al olvido. No se incorpora a la trama conceptual cognitiva y por lo tanto no puede ser usada por el sujeto.

En la siguiente interacción aúlica puede notarse un tipo de actividad que no se transforma en experiencia de aprendizaje.

> *Entró la docente; se organizaron tanto ella como los alumnos y dijo que empezarían leyendo el capítulo del libro que ya habían empezado: El caballero de la armadura oxidada. Antes de empezar a leer, les dijo que ya sabían, "el que no quiere escuchar, duerme, pero no molesta, a mi no me interesa". La docente leyó lo que faltaba del capítulo, estaba escrito con un estilo antiguo que dificultaba la comprensión. Los chicos hacían silencio pero la mayoría no prestaba atención, no se mostraban entusiasmados, ni compenetrados en la lectura. Algunos dibujaban, otros jugaban con la cartuchera, otros susurraban muy despacio entre ellos. La docente seguía leyendo y de vez en cuando pedía silencio. Cuando terminó de leer, la docente cerró el libro y sin hacer comentarios dijo: -cada uno reflexiona individualmente. Ahora seguimos con Ciencias Naturales…* Registro de campo. Clase 5. 26/4.

Podríamos preguntarnos ¿qué actividad realiza el alumno de 5° grado en esta situación? Sólo *escucha.* La docente explica a la Ayudante que es una actividad de *comprensión lectora* dentro de un Proyecto institucional. Pero en realidad es una actividad de *comprensión oral* (para los que escuchan al docente), pero nunca de comprensión lectora. Los niños no leen. Todos los días la docente, lee durante 10 minutos ante los niños, un auditorio al que no puede entusiasmar. Además ha seleccionado textos poco adecuados para mantener la atención de las nuevas infancias en una cultura cibernética. Sin embargo, esta actividad está recomendada en los NAP (2006; 2006a) y los capacitadores estatales también las promueven. Esta presión actúa como una *restricción ideológico-cultural*

que impide la reflexión sobre la propia práctica (Kemmis, *1*988). Los docentes han perdido la capacidad de "leer" el desinterés, la pérdida de la comprensión, los silencios ante las preguntas que les formulan a los alumnos sobre lo leído. Si el docente retoma el centro del escenario y lee para que los alumnos lo escuchen, no sólo quita protagonismo al niño sino que le niega la conquista de su autonomía lectora. En época del auge de las tecnologías de la información no sólo se las ignora, sino que se somete a los estudiantes a la pasividad, en la más contundente puerilización de la lectura. Se los trata como a nuestros niñitos pre-escolares a los que les leemos sus cuentos. Otra cuestión relevante que se ha observado, resulta de la carencia de mediadores simbólicos para facilitar el aprendizaje y la soledad con lo que se deja al niño para desarrollar *la creatividad.*

> *M. empezó a leer el capítulo2 del Libro Extraña Misión cuya compra solicitó la docente…La tarea que debía realizar después era la siguiente: "Deducimos según lo narrado, características de la tía Herminia". La maestra me dio en una hoja algunos adjetivos para que tuviera de guía: exigente, estricta, gritona, malhumorada, amenazante, y yo se los fui diciendo a M. Tuve que ayudarlo mucho para armar un párrafo describiendo a Herminia. También le di un Diccionario de sinónimos para que se ayude, entonces yo le decía alguna palabra y él la buscaba en el diccionario. La actividad obligaba a los niños a imaginarse a un personaje… pero no están acostumbrados a realizar producciones o inventar narraciones. Cabe resaltar que producir es "organizar información a partir de una necesidad y con un propósito"…* Registro de campo. Clase 19°. 27/07.

Una actividad tediosa porque a los niños les faltan herramientas conceptuales para desarrollarla: no se han trabajado imágenes sensoriales, comparaciones, ni adjetivación. Para Vigotsky (2007) el desarrollo de la creatividad es una tarea fundamental de la escuela.

> Pero no puede separarse la misma de la imaginación que surge a partir de la observación de la realidad en la que se forjan las representaciones (las imágenes mentales) de la realidad. La imaginación sería la operación mental por la cual se recupera de la memoria imágenes percibidas previamente, y se *combinan* en forma original creando algo nuevo. En la creatividad actúan, entonces, múltiples funciones intelectuales superiores: la atención que fija los sentidos en la realidad externa; la percepción que organiza los datos que entran a través de los sentidos; la memoria que preserva imágenes y el intelecto que logra combinar imágenes preexistentes formado otras nuevas. Los niños del curso analizado, no tienen en la escuela (en la cultura sensorial que los rodea) la mínima relación con imágenes: no usan computadoras, fotografías, ilustraciones… En una de las actividades que se extrae del Registro de campo, se le solicita a Martín, después de leer en la fotocopia el relato sobre el volcán Osorno, que describa por escrito la selva que rodea al volcán y Martín pregunta -¿qué es una selva?- porque ni siquiera hay libros para que las vean. Sólo la gris y borrosa fotocopia escrita. Se está muy lejos de desarrollar la imaginación que es la herramienta de la creatividad. Sin imágenes y sin palabras no se puede crear textos.

El análisis del cuaderno muestra, además, un uso indiscriminado de fotocopias pegadas en el cuaderno. Seguramente se sacan de un libro de actividades escolares como los que están impactando en la docencia a través del mercado editorial, lo que paraliza la autonomía de los docentes: las lecturas son relatos banalizados que estancan a los alumnos en su propio mundo cotidiano sin dar lugar a la entrada de la cultura académica cuya apropiación debería garantizar la escuela. Pero estas fotocopias no sólo presentan textos compuestos por las editoriales, sino también actividades sumamente rutinarias. En los testimonios, el centro

de la actividad es el docente cuyas construcciones metodológicas están organizadas en torno a las fotocopias, no sólo de lecturas, sino también de fundamentos teóricos y de actividades. Otra práctica analizada ha sido la evaluación docente sistematizada a través de Escalas Descriptivas (Pruzzo, 1999).

> *En el cuaderno del niño aparecen corregidas todas las tareas pero muy pocos errores señalados, con lo cual la ubicamos en el Nivel 2 en el que la evaluación no estaría brindando información sobre los procesos aprendizaje. No se realiza un uso constructivo del error: no hay propuestas para hacer repensar al niño la noción. No se concibe la necesidad de reestructuración de nociones a partir del análisis sobre el error.* Análisis del cuaderno de L: 23.

CONCLUSIONES

Los alumnos de 5° grado de la escuela, cuya vida compartieron las Ayudantes, enfrentan diversos obstáculos que limitan, estancan o impiden el aprendizaje. **a.- La carencia de aprendizajes previos** del Primer Ciclo. Los niveles de lectura y escritura señalan un estancamiento de los mismos en niveles arcaicos de su desarrollo. Sin embargo, todos los niños realizan las mismas tareas, sin adecuaciones curriculares que pudieran atender las necesidades de cada uno. La escuela no ha logrado diagnosticar las dificultades cuya presencia confirman los diagnósticos psicopedagógicos, con el peligro de transformar a los niños en disléxicos, disgráficos y disortográficos culturales. **b.-La imagen deteriorada de sí mismo construida por el efecto especular de la mirada de los otros.** Los rasgos de inseguridad, inestabilidad, retraimiento, y aun la agresividad, obstruyen el aprendizaje y actúan paralizando al sujeto. La aparición de un nuevo vínculo que asegura el sostén externo en el aprendizaje, y a la vez actúa desde otro poder institucional, logra reconstruir la imagen del fracaso y empoderar al sujeto. La figura institucional externa ha conseguido neutralizar las clasificaciones que los docentes

construyen sobre los niños, que si bien se mantienen en el inconsciente, operan en forma de un conocimiento práctico (Kaplan, 2000). Cuando Martín consigue su "Muy Satisfactorio" de Lengua, no sólo logra su revalorización social, sino que también se revierte positivamente la imagen que los docentes tienen de las "practicantes". **c.- La pobreza de experiencias en las construcciones metodológicas**: Las actividades que se le plantean al niño no pueden transformarse en experiencias, creándose **lagunas de aprendizaje** (no aprenden los contenidos escolares). La acción se concentra en el docente quien selecciona textos; los recorta con tijeras especiales; los fotocopia para entregar una a cada niño; lee en voz alta todos los días; dirige interrogatorios bloqueantes en los que monopoliza el lugar del enunciador y, si bien ambas docentes, corrigen las mayorías de las tareas, no prevén su superación a través del uso constructivo del error. Las mediaciones verbales resultan de esta manera inadecuadas para activar el aprendizaje del sistema de escritura. Sin embargo, la mayoría de las actividades que seleccionan las docentes están recomendadas en los Cuadernos de aula del Ministerio Nacional de Educación (2006a). En el mismo, se promueve la lectura oral por parte del docente sin tener en cuenta los intereses de las infancias en la cultura vertiginosa de nuestro mundo actual. Estos mandatos oficiales actúan como restricciones culturales que naturalizan la situación de fracaso del alumno (fracaso que en realidad, existe), restricciones que inconscientemente actúan como freno a la reflexión sobre la acción. Finalmente, se han perdido los mediadores de la enseñanza. Se habla y se escribe desde los conocimientos cotidianos, sin imágenes o láminas, sin proyecciones, ni soporte textual, reemplazado el libro por fotocopias desvaídas que se constituyen -junto con un libro que las docentes hacen comprar sobre mediados de año- en los dos únicos mediadores empleados para la construcción de conceptos y desarrollo de las competencias comunicativas. **d.- La persistencia de la Didáctica ingenua** (Pruzzo, 1997), que no logra articular evaluación y enseñanza, vuelve a confirmarse en estos casos. La evaluación se emplea para la asignación de notas, sin poder vincularla al seguimiento del aprendizaje. En este tipo de pensamiento ingenuo, basta con enseñar para que el otro

aprenda. Al desarticularse la evaluación de la enseñanza el docente es responsable de las dos pérdidas que estancan el aprendizaje: la pérdida del sujeto que aprende (no se tiene en cuenta ni sus intereses, ni su actividad) y la pérdida de la comprensión, por lo que el sujeto no logra apropiarse de la cultura académica en forma significativa. La lucha de todo el siglo XX por un aprendizaje activo centrado en los intereses de los alumnos parece haberse desvanecido, y serían nuestros jóvenes investigadores los que podrían renovar las utopías comprendiendo, desde la investigación, la realidad de los que no aprenden, para poder transformarla.

BIBLIOGRAFÍA

Abbadie, M. (1996). Perspectivas pedagógicas. En Ajuriaguerra, J. de y otros. *La dislexia en cuestión*. Madrid: Morata.

Alliaud, A; Antelo, E. (2008) El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes". En Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; LLeras, J. (1994) *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Graó.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2006) *Dialogar y transformar.*

Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona. Graó..

Borel-Maisonny, S. (1986) ¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita?. *En* Ajuriaguerra, J. y otros*. La dislexia en cuestión.* Madrid: Morata*.*

Brueckner, L. y Bond, G. (1972). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Madrid: Rialp..

Bruner, J. (1968). *El proceso de la Educación.* México: UTHEA.

Carbonell de Grompone, M. (1986). Colonialismo y dislexia. En Quiros, J. *El Lenguaje lectoescrito y sus problemas.* Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

-------- (1986). Dislexia escolar y dislexia experimenta*.* En: Ferreiro, E. y Gómez ;Palacios, M. *Nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Cordie, A. (1990).*Los retrasados no existen. Psicoanálisis del niño con fracaso escolar.*Buenos Aires: Nueva Visión

Dolto, F. y Nasio, J. D. (1992). *El niño del espejo. El trabajo psicoterapéutico*. Barcelona: Gedisa.

Huerta, E. y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva Sociocultural.* Barcelona: Paidós. .

Lajonquière, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Larrosa, J. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Lobrot, M. (1986) ¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita? En Ajuriaguerra, y otros. *La dislexia en cuestión.* Madrid: Morata.

Luria, A. R. (1984). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta.* Editorial Cartago. México

-------- (1985). *Conciencia y Lenguaje.* Madrid, Visor Libros.

Mannoni, M.(1973). *El niño, su enfermedad y los otros.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Menin, O.; Bloj, A. y otros. (1998). *Prevención de problemas socio-psicológicos del aprendizaje.* Universidad Nacional de Rosario. Rosario: CG Editora.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2006ª) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2° Ciclo.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2006 b). *Lengua 3. Serie Cuadernos para el aula. 1° Ciclo. Buenos Aires:* Ministerio de Cultura y Educación.

Oyola, C. y otros. (1994). *Fracaso Escolar: El éxito prohibido.* Buenos Aires: Aique.

Pérez Gómez, A. (1999). La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela. En Angulo, F. ; Perez Gómez, A. y otros. *Escuela pública y sociedad neoliberal.*

Madrid: Miño y Dávalos Editores.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. *Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética.* Buenos Aires: Emecé.

-------- (1985) *Psicología y Pedagogía.* Buenos Aires: Planeta.

Pipkin Embon, M (1994). *Cómo se construye el fracaso escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Pruzzo, V. (1987) *Las dificultades lectoescritoras de los alumnos de 7° grado. Tesis Doctoral.* Universidad Nacional de La Plata.

------. (1995) El impacto del fracaso escolar. En *Revista Praxis Educativa.* AñoI, N°1.

------. (1997ª) *Biografía del fracaso escolar. Recuperación Psicopedgógica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

-------. (1997b) Fracaso escolar e Intervención Psicopedagógica". En *Actas del VII Congreso*

Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Sevilla: AIDIPE.

-------.(1998) *El fracaso escolar: una mirada desde las responsabilidades de la escuela*. Conferencista en I Congreso Nacional de Fracaso Escolar Universidad de Morón. Morón.

-------.(1999). Fracaso escolar en lengua. Expositora en European Conference on Educational Research. Finlandia.

------- (2000). *La transformación de la Formación Docente.* Buenos Aires: Editorial Espacio.

-------.(2005) *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional.* Buenos Aires: Espacio Editorial. 2° Reimpresión.

Quiroga, A. P. de. (1990) *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Van Haecht, A. (1999) *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación.* Buenos Aires: Editorial Biblos..

Vigotsky, L. S. (1964) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

-------- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

-------- (2007). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

Woods, P. (1993) *La escuela por dentro. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.

CONTENIDO

Dedicatoria 7
PRESENTACIÓN 8

CAPÍTULO 1

LA DIDÁCTICA: su reconstrucción desde la historia 11
La perspectiva histórica de la Didáctica 13
La enseñanza en el centro del sistema sociopolítico 14
Las miradas controvertidas: el método 17
Abordaje a la problemática del género 25
Confluencia de arte y teoría 27
A modo de cierre 34
BIBLIOGRAFÍA 35

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA, OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA 37
La enseñanza, esa práctica humana, política y social. 38
Las perspectivas didáctico-epistemológicas 44
La Didáctica teórica 46
La Didáctica interaccionista: La investigación situada 47
Conclusiones 50
BIBLIOGRAFÍA 51

CAPÍTULO 3

La enseñanza entre la praxis y la poiesis
Aportes a la Didáctica General 55
1.- Introducción 55
La imprescindible mirada histórica para la reconstrucción de la Didáctica. 56
Los aportes pedagógicos de Schwab contra el enfoque técnico 58
La transformación de la concepción de la praxis 59

El enfrentamiento Praxis y Poiesis 62
Discusión respecto a la concepción de Praxis- Poiesis desde el pensamiento de Arendt 64
La producción de herramientas de la cultura como tecnología educativa 68
Las formas de representación del saber en la articulación de praxis-poiesis 69
La Tecnología educativa, como poiesis, en el campo de la Didáctica 72
Conclusiones 75
Bibliografía 76

CAPÍTULO 4

El Currículo prescripto, las Políticas educativas, la Didáctica y la Formación Docente 81
El giro político: el Estado ante la formación docente (FD) 82
El rol de los intelectuales en épocas neoliberales 87
A modo de síntesis 91
Bibliografía 92

CAPÍTULO 5

INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN DIDÁCTICA a partir de las PRACTICAS DEL PROFESORADO 95
1. Introducción 95
1.1. La Formación del Profesorado cuestionada 95
1.2. El fracaso en la enseñanza 98
1.3. El eclipse del adulto 101
1.4. Una enseñanza centrada en el niño, que olvidó al niño 104
2. METODOLOGÍA 106
3. El no aprendizaje como falta de experiencia 108
3.1. Captar la experiencia 111
La experiencia necesita mediadores 114
Aprender a observar 117

Aporte y limitaciones del DAC 120
Las Prácticas desde 1º Año del Profesorado 125
Conclusiones 126
Bibliografía 127

CAPÍTULO 6

ABANDONAR LA EXPERIENCIA O REELABORARLA… PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN AULAS DE LAS ESCUELAS MEDIAS NOCTURNAS. 131
1. Introducción 131
2. Algunas consideraciones teóricas 132
3. El lenguaje de la experiencia 142
4. Nuestras Tesis 143
5. Rescatando la experiencia 144
6. A manera de diagnóstico de la situación 159
7. Un cierre como apertura 161
Referencias Bibliográficas: 166

CAPÍTULO 7

LA ENSEÑANZA IRRELEVANTE Y LAGUNAS DE APRENDIZAJE 169
Las concepciones personales 169
Los errores inducidos por la enseñanza 172
Curriculum y Didáctica 174
La enseñanza relevante La buena enseñanza 175
Lagunas en el aprendizaje y errores inducidos desde la enseñanza 179
La enseñanza irrelevante en Historia 180
Los “problemas de enseñanza” de la Historia Argentina 181
Los desencuentros de las especialidades 182
Conclusiones 186
Bibliografía 188

CAPÍTULO 9

La escuela que no enseña 191
El marco referencial para la investigación psicopedagógica 192
Mediaciones lingüísticas y mediadores simbólicos y materiales 194
Aportes metodológicos para la investigación psicopedagógica 197
Vivir la vida del aula 199
Diagnóstico Psicopedagógico: Lectura 199
Diagnóstico psicopedagógico de escritura 202
El aprendizaje de conceptos: ¿hacia el pensamiento abstracto? 205
La imagen deteriorada de sí mismo 207
La pobreza de experiencia 209
Conclusiones 213
Bibliografía 215

La escuela ha quedado vacía: sin museos, sin laminotecas, sin talleres, pero tampoco (en la época tecnológica) con las tecnología de su tiempo. Nosotros hablamos de tres grandes pérdidas en la escuela actual: la pérdida de la comprensión (los alumnos no entienden); la pérdida de la experiencia (son sujeto pasivos destinado a copiar) y la pérdida del vínculo (cuando el aburrimiento distancia docentes y alumnos). Las tres pérdidas mencionadas constituyen la pérdida del sujeto, en una enseñanza en la que el docente mira su propia práctica sin sujeto de aprendizaje.

Por eso insistimos que la enseñanza no debe entenderse sólo como práctica o como teoría o como producto, sino es necesario pensarla como praxis (articulación de las prácticas con las teorías ingenuas y las teorías de los especialistas) que permita al docente la deliberación ante la incertidumbre, la reflexión frente a los conflictos y el juicio práctico ante la toma de decisiones. Habilitar el ámbito de los valores para que iluminen las acciones y habiliten la formación de ciudadanos. Pero también la enseñanza debe comprenderse como poiesis, no porque produzca hombres, sino porque pueda producir mediadores tecnológicos que ayuden al estudiante en el difícil tránsito del aprendizaje. De esta manera la Tecnología, los medios o los recursos auxiliares retornan al ámbito de la Didáctica para lograr enseñanzas que sean capaces de activar los aprendizajes.

9 789874 538444